

ISSN 2074-8167

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск XXXIV

Засновані у 1996 р.

Харків
2014

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 3 від 24 лютого 2014 р.)

До збірника включено статті, які об'єднує тема виховання як засобу досягнення гармонії і злагоді особистості з довкіллям. Дослідження спираються на культурологічну ідею, що означає розкриття закономірностей освіти через аналіз впливу різних видів культури, мистецтва, мови на вдосконалення морально-духовного розвитку особистості, зміцнення здоров'я та забезпечення активного довголіття через постійний пошук умов злагоді, гармонії студентів, учнів, співробітників на засадах співробітництва. Соціальна ідея та особистісна культура розглядаються з погляду підготовки вихованця до адекватного вибору поведінки та успішної діяльності.

Редакційна колегія:

Нечепоренко Л.С. – докт. пед. наук, заслужений професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки (головний редактор);

Пономарьова Г.Ф. – канд. пед. наук, проф., академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, відповідальний секретар;

Бойко А. М. – докт. пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, зав. кафедрою загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Вишневський М.І. – докт. філос. наук, професор, проректор закладу освіти «Могиливецький державний університет імені А.О. Кулешова», Могильов, Беларусь;

Міхільов О.Д. – докт. філол. наук, професор, зав. кафедрою зарубіжної літератури і класичної філології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, академік АН ВШ України;

Микитюк О.М. – докт. пед. наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

М'ягченков С.І. – докт. пед. наук, професор, Москва АПН Росія.

Пасинок В.Г. – докт. пед. наук, професор, декан факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Ушакова С.І. – докт. пед. наук, професор, зав. кафедрою мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Адреса редакційної колегії:

61077, Україна, м. Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78 к. 6-78
staff@univer.kharkov.ua

Статті прорецензовано

Свідцтво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001
© Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна,
оформлення, 2014
© КЗ «ХГПА» ХОР, оформлення, 2014

ЗМІСТ

<i>Нечепоренко Л.С.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОНТО- ІНВАЙРОЕНТАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ	7
<i>Андрієвська В.П.</i> ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ	14
<i>Бившева Т.Ф.</i> РОЛЬ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	24
<i>Буткалюк Г.В.</i> АНАЛІЗ ВПЛИВУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	29
<i>Гайдук К.В.</i> СПІВТВОРЧІСТЬ ПЕДАГОГА ТА СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	37
<i>Головко С.Г., Головко М.Б.</i> ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ	43
<i>Голозубова О.В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	51
<i>Гончаренко Н.О., Крошка С.А.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНОГО МЕДІА-ЦЕНТРУ ЛИСИЧАНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	58
<i>Гур'єва Я.В.</i> ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	63

<i>Данильченко С. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	71
<i>Дзензелюк Д. О.</i> СТАВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВА САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	81
<i>Івах С. М.</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВНЗ	87
<i>Капустін І. В.</i> ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ОКРЕМИХ СКЛАДОВИХ МОНИТОРИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ	95
<i>Кім В. Р.</i> МОРАЛЬНО-ПРАВОВА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ	106
<i>Коваленко С. В.</i> ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПТУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ	115
<i>Комарова І. А., Ясева Н. Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	123
<i>Конончук В. С.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ	131

<i>Коржавих І.М., Юришева Л.В.</i> ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	138
<i>Кравцова Л.О., Манойло І.С.</i> ОСОБИСТІСНА МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА	144
<i>Кузнецова О.Ю.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	150
<i>Маньгора В.В.</i> РОЛЬ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ПРАВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	161
<i>Нечепоренко М.В.</i> УМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА	169
<i>Паласевич І.Л.</i> ДОШКІЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК ОРГАНІЗАТОР МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ	184
<i>Проценко О.В.</i> ПРОФЕСІЙНА СКЛАДОВА ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ ЯК ЗАСІБ МОТИВУВАННЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	192
<i>Ремзі І.В.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ДОМІНАНТИ ОСВІТИ	199
<i>Савченко Л.Л.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТА І ВИКЛАДАЧА ВНЗ	207
<i>Сизоненко І.Є., Васьков Ю.В., Одарченко В.І.</i> РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ «СПІЛЬНИЙ ПРОЕКТ» У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ТЕМИ «СНІД»	214

<i>Титаренко В.І.</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – ПРОВІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	222
<i>Упатова І.П.</i> УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ КАДРАМИ У 50-ТІ РОКИ ХХ СТ.	229
<i>Федорович А.В.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	237
<i>Халімон Н.М.</i> ІДЕЯ БУКВАРЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ. ВНЕСОК Л. ДЕПОЛОВИЧ У РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ БУКВАРИСТИКИ	246
<i>Цибульська Л.І.</i> СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	253
<i>Чеховская О.Л.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ И В ШКОЛЕ	262
<i>Шаповал Ю.Д.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯКІСНОЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	270
<i>Щебликіна Т.А.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	277
НАШІ АВТОРИ	284

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОНТО-ІНВАЙРОЕНТАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Нечепоренко Л.С.

В статті розглядається: онто-інвайроментальне виховання студентів, сутність формування ноосфери, єдність як основний принцип педагогічної діяльності. Акцентується увага на формуванні онто-інвайроментального світогляду.

Ключові слова: онто-івайроментальна педагогіка, ноосфера, тьютерська технологія.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМУВАННЯ ОНТО-ІНВАЙРОЕНТАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Нечепоренко Л.С.

В статье рассматривается: онто-инвайроментальное воспитания студентов, сущность формирования ноосферы, единство как основной принцип педагогической деятельности. Акцентируется внимание на формировании онто-инвайроментального мировоззрения.

Ключевые слова: онто-ивайроментальна педагогика, ноосфера, тьютерська технологія.

PEDAGOGIKAL INFLUENCE ON FORMING OF ONTO-ENVIRONMENTAL OUTLOOK OF STUDENTS

L.S. Necheporenko

The article considers the onto-environmental education of students, the essence of noosphere creating, unity as the main principle of pedagogical activity. The attention is focused on the forming of onto-environmental outlook.

Key words: onto-environmental pedagogy, noosphere, technology, tutor.

Онто-інвайроментальне виховання студентів полягає в тому, що в навчально-виховний процес залучаються джерела не тільки педагогічного характеру, але й загально філософського, психологічного, методологічного спрямування (1, 446). Зібраний нами матеріал є результатом тривалого дослідження проблеми нових підходів до інформаційно-технічного прогресу, часткою якого є ноосфера. Вивчаючи твори В.І. Вернадського про те, що хід історії рухався до об'єднання людства, до формування ноосфери яка об'єднує людську організацію в планетному масштабі, створює таку структуру, яка є і синтезом природного, соціально-історичного, індивідуально-групового (2, с. 242).

Ноосферу можна охарактеризувати як абсолютно нове утворення на планеті де людина стає головною силою, але й у всесвіті людина починає своєю працею і думкою переосмислювати й перебудовувати все, що існувало раніше. Виникає безліч питань які по-різному й з різних боків починають розв'язуватись в нових умовах. Вперше питання ноосфери поставив математик і біофізик Альфред Лотке. Людиною створюються все нові й нові види мінералів і рослин, видобувається значна кількість природних копалин, на місці яких виникають пустоти. Характер планети – біосфера – змінюється і фізично, і хімічно. Змінюються обриси морів, океанів, лісів. Людиною створюються нові види енергії і технології її використання. Людина почала створювати і розвивати нові види природних речовин та знищувати старі.

«Индивидуально то, что обладает неповторимым в мире своеобразием по бытию и ценности; индивидуальное единственно и незаменимо» – релігійний діяч М.О. Лосский (3, с. 46).

«Моя цель – познание всего, что возможно человеку в настоящее время сообразно его силам (и специально моим) и времени. Я хочу, однако увеличить, хоть отчасти запас сведений, улучшить хоть немного состояние человека» – писав у 1882 році В.І. Вернадський (2, с. 152).

«Задача человека заключается в доставлении возможно большей пользы окружающим» (2, с. 153). Сьогодні нами зібрано великий, цікавий і корисний для кожної особи матеріал про те, як своїм розумом, своєю діяльністю, поведінкою, словами, спілкуванням, почуттєво-емоційним настроєм і самими намірами можна формувати не тільки свою особистість, але й впливати на довкілля та створювати комфорт,

гармонію, злагоду в середовищі та в самому процесі взаємодії. А тому що кожен із людей, кожна особа представлена «індивідуально ... и об- ладает неповторимым своеобразием по бытию и ценности» (3, с. 46), то й слід шукати найбільш позитивні реальні гармонійні умови спіл- кування і взаємодії в педагогічному процесі, бо в ньому реалізується сутність особистості.

З кінця XIX століття в науковий обіг з подачі В.І. Вернадського увійшло до наукового поняття до наукового вжитку ноосфера. Сутність формування ноосфери полягає у тому, що постійно виникають і діють нові процеси, утворення, які потребують певні взаємодії з тими поста- тями, що вже існують. В Москві відкрито ноосферний інститут, який займається питаннями ноосферної освіти. Метою інституту є пошук ефективних шляхів розкриття вищого призначення «Я» через їхній творчий взаємозв'язок по всіх каналах, якими є:

- формування світоглядних установок на основі універсальних моральних поглядів;
- освіта, що здійснюється шляхом ознайомлення учнів з найнові- шою інформацією;
- спеціалізація особистості через залучення до різних видів вза- ємодії з довкіллям;
- введення учнів і студентів у систему морально-духовних орієнта- цій, до вивчення мов, технологій комунікації, залучення до соціально- історичного досвіду життя людей.

АПН Росії ноосферну освіту розглядає з різних поглядів, як-то:

- екологічне, здорове, непатологічне, природне виховання;
- біосферне, яке розкриває зв'язок людини з природою (Г.С. Ско- ворода про природовідповідність у вихованні);
- наукове, що передбачає опанування найновішою інформацією з основ наук;
- креативне (творче);
- біоритмічне (релаксаційно-активне);
- гармонійне;
- гуманістичне;
- соціально-професійне.

Для позитивного розв'язання питань формування онтоінвайроментального світогляду необхідно, безумовно, забезпечити індивідуально-тьютерську технологію як це пропонується в роботах член-кор. АПН України професора Полтавського педагогічного університету імені Короленко А.М. Бойко (4, 359 с.). Індивідуально-особистісна неповторність студента потребує окремої уваги до себе. Дійсно тут необхідним є індивідуально-соціалізуючий вплив тьютора на студента. «Тьютор-педагог-наставник піклується як помічник, наставник, адвокат студента про свого вихованця. Згідно з зарубіжним досвідом, тьютори навчають за спеціальністю і виховують студентів у поза аудиторний час. Майбутні вчителі індивідуально, рідше невеликими групами (3-5 чол.) самостійно, під керівництвом тьютора працюють над певними завданнями, відповідаючи на запитання, аналізуючи педагогічні ситуації, одержуючи необхідні консультації.

Науковим положенням концепції тьютерської технології є: поперше, трансформаційні процеси, що стали об'єктивною реальністю сьогодення і змінюють сенс життя особистості, її аксіологічні орієнтири, характер відносин між учнем і вчителем, студентом і тьютором.

Суб'єкт-суб'єктні, морально-естетичні відносини будуються в навчально-виховному процесі передусім на принципах креативності, еkleктивності, суб'єктності, що забезпечує повне засвоєння знань, їх критичний аналіз і самоаналіз, корегування власних навчальних зусиль, формує потребу самостійної індивідуальної роботи двох рівноправних партнерів – тьютора і майбутнього вчителя.

Оптимістична бально-словесна оцінка виставляється на основі діалогічної взаємодії і взаємоповаги двох суб'єктів».

А тому що особистість є унікальним джерелом ініціативи та може діяти не по схемі чи встановленим правилам, то вчителю (вихователю) необхідно бути творчим і високо освіченим фахівцем. Пояснюється це високою відповідальністю за те, яким буде вплив учителя, учня на довкілля, як буде формуватись енергоінформаційні взаємодії в природі та суспільстві. Наша думка є носієм інформації може створювати різні варіанти енергетичного захисту, позитивно чи негативно впливати на події, самопочуття, розвиток подій. Сьогодні до 4-х відомих полів (електромагнітний, гравітаційний, слабкий і сильний ядерний) дода-

лось торсіонне поле, або поле кручення, що є носієм інформації в Тонкому Світі, тобто відкрита п'ята фундаментальна взаємодія – інформаційна. З погляду вчених з теоретичної фізики свідомість є особливою формою польової торсіонної матерії, і воно впливає на матеріальний світ. Цикл наукових досліджень учених Росії привів до відкриття того, що ця система, яка посідає в космічній ієрархії вище місце ніж людина. І якщо людство перестає виконувати завдання свого призначення, можуть початись соціальні й природні катаклізми аж до зміни осі обертання земної кулі, що може привести до знищення самого існування цивілізації. Все більше говорять про існування Творця. Недавно про це говорила академік Н. Бекетова, директор інституту мозку (Москва): чим довше й детальніше досліджується мозок, тим більш частіше з'являється ідея про те, що тут без Творця не обійшлося. Все частіше звучать твердження про те, що думки можуть матеріалізуватись. Ще на початку минулого століття І.І. Мечніков дослідив такий чуттєвий діапазон коли за певних умов повертається до людини її побажання. Можливо, це реакція організму вченого на загальний кризовий стан навколишнього середовища. Можливо природа дає можливість людству глибше подивитися на наслідки своєї діяльності й спонукає перейти від стану конфронтації до стану співтворчості.

Онто-інвайроментальні технології сьогодні використовуються у різних галузях соціології, медицини, педагогіки, психології. Часто можна чути «екологія думки», а не тільки довкілля. В Науковому світі № 7 за 2010 рік В. Петлін розповів про відомого дослідника-експериментатора Кіру Асипову, яка в лабораторних умовах, працюючи з контрольованим відповідним завданням людськими думками, що фіксувались у вигляді різноманітних слідів на дуже чутливій пластині, переконливо довела, що вони матеріальні. Тобто пропонується ідея, що думки – це вироблення слабких енергоінформаційних хвиль у певному діапазоні, який залежить від напрямку мислення. Таким чином можемо вважати цілком доведеною можливість вносити як гармонію, так і дисгармонію в середовище людей з допомогою контрольованих або неконтрольованих думок, позитивних, негативних чи нейтральних (5, с. 115).

Часто запитують: «Що означає гармонізація здоров'я з погляду енергоінформаційних наук»? Відповідь однозначна: це гармонійно

вписати себе у природне й суспільне середовище, осмислено й точно гармонізувати свої внутрішні та зовнішні зв'язки, насамперед енерго-інформаційного плану, з цим середовищем.

Загальна теорія систем констатує існування зворотних зв'язків двох типів: додатних і від'ємних. Додатний зв'язок діє в напрямі підсилення деструктивного впливу, а від'ємний – у напрямі його послаблення. Вся ця структура тісно взаємопов'язана принципом збереження речовини, енергії та інформації. Ось чому при негативній миследії можуть включитися системи додатного зворотного зв'язку у вигляді зворотної програми деструктивних змін. Як написано в Біблії: «Не побажай навіть ворогові зла!». Помолися за прощення його гріхів, побажай йому всього доброго, і тобі все це повернеться сторицею, тобто стабілізуючою, оздоровною програмою.

Формування ноосферного, онто-інвайроментального сприйняття світу передбачає розв'язання низки соціальних і побутових питань. По-перше, усвідомлення своєї планетарної місії викликає в особі студента почуття гордості й відповідальності не тільки за стан найближчого довкілля, але й за далекі інші народи, країни. По-друге, розуміння своєї відповідальності за довкілля і можливість впливу на нього з метою його зміни на краще підвищує рівень працездатності й відповідальності. По-третє, високі обов'язки перед Всесвітом і Творцем спонукає студента добирати якнайкращих способів розв'язання завдань, щоб мати можливість пережити низку позитивних емоцій і очікувань, задоволення від розуміння своєї причетності до творення історії.

Таким чином можна вважати доведеним, що довкілля є активною сприймаючою реальністю, що акумулює, вміщує в собі дії, поведінку, мову (мовлення), думки і навіть наміри людей. Це означає, що не тільки через діяльність (роботу, створення певних матеріальних і духовних благ) навколишнє середовище можна змінювати (гармонізувати, вносити злагоду, чи руйнувати, створювати дискомфорт) навіть самими думками (не говорячи вже про слова, процес мовлення, жести міміку). Особливо великий вплив буває тоді, коли поєднуються різні впливи, як:

- енергія;
- інформація;

- довкілля;
- особа (з її намірами, думками, мотивами);
- успіх чи поразки окремих осіб, суспільств, груп.

Єдність як основний принцип педагогічної діяльності. Онтопедагогіка як наука про навчання, розвиток, виховання особистості. Інвайронментальна педагогіка – наука про впорядкованість взаємозв'язків особистості, колективу з довкіллям, гармонізація всього довкілля. **Вічні морально-духовні цінності** як умова підготовки до успішної професійної діяльності. Розуміння кожним з вихованців основних ідей, визначень, понять є запорукою здоров'я з погляду «енергоінформаційних наук».

Енергоінформаційними системами є: людина, група, людство, світ. Саме вони вирішують і єднають всі впливи у житті. До них входять такі елементи:

- енергоінформаційні поля;
- біополя;
- морфологічні поля.

Виявляється «навіть перебувати в полі такої позитивно настроєної людини буває корисно», оскільки вона запрограмована на створення оздоровчих ефектів (по ж. «Науковий світ» № 7, 2010).

Тонкоенергетичні зворотні зв'язки бувають із знаком плюс і мінус. Чому? Бо воно (зло), не знайшовши ворога, повертається, як правило, до самого автора. Зло ніколи не забуває стежку до свого творця. Так і добродійність, любов, поблажливість пам'ятають своїх творців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
3. Лосский Н.О. Ценность и Бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 846 с.
4. Бойко А.М. Интегрированный курс теории та истории педагогики: Индивидуальные тьюторские задания для студентов II-V курсов: Навчальний посібник. – Полтава, 2007. – 359 с.
5. Петлин В. Яка вона, людина-рентген? «Науковий світ» №7, 2010. – с. 11-12.

6. Маслова Н.В. Ноосферное образование: монография. – М.: Инст. Холодинамики, 2002.
7. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 270 с.
8. Нечепоренко Л.С. До 160-річчя кафедри педагогіки. Наукова доповідь. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2010. – 39 с.
9. Фомичев Н.М. Учебник здоровья: Феномен Учителя Иванова. – Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2001. – 96 с.
10. Вера, молитва, любовь: сборник. Выпуск 1. – М.: Русский Духовный Центр, 1994. –160 с.

УДК 37.014.(94):005.336.2

**ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ
СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ**

Андрієвська В.П.

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

У статті розкрито поняття «компетентності» наведено вимоги до компетентності у різних країнах світу та викладено особистий підхід та досвід підготовки компетентних студентів при вивченні курсу всесвітньої історії. Розглядається процес формування предметних компетентностей студентів на заняттях з історії та їх вплив на життєву компетенцію особистостей.

Ключові слова: компетентність, компетентностний підхід, предметна компетентність, всесвітня історія, студенти, коледж.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА

Андрієвська В.П.

В статье раскрыто понятие «компетентности», указаны требования к компетентности в различных странах мира и изложены индивидуальный подход и опыт подготовки компетентных студентов при изучении курса всемирной истории. Рассматривается процесс формирования предметных компетенций студентов на занятиях по истории и их влияние на жизненную компетенцию личностей.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, предметная компетентность, всемирная история, студенты, колледж.

THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE IN STUDYING THE FOURS OF WORLD HISTORY BY COLLEGE STUDENTS

Andrievska V.P.

The article reveals the notion of «competence». The requirements for competence in different countries are mentioned. The personal in different countries are mentioned. The personal experience in training of competent students by studying the course of World History and personal approach are described. The process of formation of subject competence of students during history lessons and their influence of students during history lessons and their influence on the personal competence.

Keywords: competence, competent approach, subject competence, world history, students, college.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в сучасній Україні, – демократизація суспільства, побудова правової держави, розширення можливостей для розвитку духовних і матеріальних потреб особистості, – актуалізують проблему формування компетентної особистості. Раніше поняття компетентності застосовувалося по відношенню до професійної діяльності. У педагогіку воно увійшло у зв'язку з вимогами часу та реформуванням освітньої галузі. До складу компетентності входять знання, уміння, навички, досвід діяльності,

емоційно-ціннісні установки. До ключових компетентностей, визначених українськими педагогами відносять: уміння вчитися; загальнокультурну; громадську; підприємницьку; соціальну; здоров'язберігаючу; компетентність із інформаційно-комунікативних технологій. Із метою формування у студентів предметних і ключових компетентностей має бути створена комплексна система організації різних видів педагогічної діяльності. Ця система сприяє опануванню студентами знаннями, вміннями, засвоєнню ними цінностей, а також формуванню в них бажання брати участь у суспільно-політичному житті країни. Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки науковці активно вивчають шляхи ефективного навчання студентів і формування їх компетентності за допомогою використання інтерактивних технологій навчання. Цю проблему досліджують: К. Баханов, Г. Гуревич, М. Кадемія, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоева та інші вчені. Процес «особистісної» та «компетентнісної» перебудови навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах відбувається спонтанно, повільно та неефективно. Саме ці обставини актуалізують завдання проведення випереджальних, прогностичних експериментів щодо різних аспектів розвитку предметних компетентностей студентів і створення у вищих навчальних закладах умов для формування компетенцій особистості.

Результати дослідження. Освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Соціальні зміни, науково-технічний розвиток, якими відзначено останні десятиліття світової історії, вплинули на зміну мети і завдань освіти. В документах, що стосуються розвитку цієї галузі в Україні, зазначено, що метою освіти є виховання і навчання професійно компетентного, ініціативного, творчого громадянина, наділеного почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатного швидко адаптуватися до сучасного світу. Інтелектуалізація особистості відбувається у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Зрозуміло, що в такому суспільстві виникає потреба у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом процесу підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь і навичок, але й здатністю володіти високими моральними якостями, умінням діяти ефективно.

но у відповідальних ситуаціях. Сьогодні бути компетентним означає вміти мобілізувати у певній ситуації отримані знання і досвід. Багато учених досліджували поняття компетенції, зокрема В. Кальней, Дж Равен, І. Тараненко, М. Холодна, С. Шипов та інші. Вони зазначають, що поняття компетенції не зводиться ані до вмінь, ані до навичок [11; 3]. Компетенцію можна розглядати як можливість установлення зв'язку між знаннями й ситуацією, або, у більш широкому розумінні, як здатність знайти, з'ясувати процедуру (знання і дію), що допомагає розв'язати проблему.

Рада Європи визначила п'ять основних груп ключових компетенцій, які увійшли до загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Ці компетенції стали стратегічною метою загальноосвітньої середньої школи та вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації (коледжів). Рада Європи визначила, що основними групами компетенцій, яких потребує сучасне життя, є:

- соціальні (пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активними у прийнятті рішень, суспільному житті, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства);
- полікультурні (стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо);
- інформаційні (замовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві та передбачають опанування інформаційних технологій, умінь здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію);
- компетенції саморозвитку та самоосвіти (пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як фахово, так і в особистому та суспільному житті);
- компетенції, реалізовані прагненням і здатністю до раціональної, продуктивної, творчої діяльності.

Англійський учений Дж. Равен [14] дає таке визначення: «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка містить вузькоспеціальні

знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії».

Компетенція – це здатність особистості діяти, зміст діяльності якої спрямовано на досягнення результату. Крім того, особистість для досягнення успіху має передбачати перешкоди, труднощі, що їй заважатимуть. Експерти Австрії, Бельгії, Данії, Німеччини, Нідерландів, Франції, Швеції, Швейцарії, США та Рада Європи визначили перелік ключових компетентностей, спільних для всіх держав:

- компетентності щодо використання засобів ефективної взаємодії (рідної та іноземних мов, інформаційних технологій);

- компетентності щодо взаємодії в гетерогенних (неоднорідних) групах;

- компетентності щодо автономних дій у широкому соціальному контексті для реалізації особистісного потенціалу.

Європейська довідкова система називає вісім ключових компетентностей: спілкування рідною та іноземною мовами; математичну компетентність на базовій компетентності в галузі науки і техніки; цифрову компетентність (компетентність у галузі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій); уміння вчитися; міжособистісну, міжкультурну, соціальну і громадську компетентності; підприємливість; культурну виразність [11; 157].

Компетентнісний підхід на перше місце ставить не поінформованість студента, а вміння на основі набутих знань вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях. Він полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття студентами важливих компетенцій, тобто загальних здатностей особистості виконувати певний вид діяльності [12; 11]. Цей підхід передбачає окреслення чіткого кола компетенцій, тобто необхідного комплексу знань, навичок, ставлень і досвіду, які дозволяють ефективно виконувати діяльність або певну функцію, визначену державою, установами або окремими особами або організаторами того чи іншого виду діяльності. Таким чином, відповідність загальної здатності студентів виконувати певну діяльність тим вимогам, які висуваються до її виконання, є ступенем компетентності студента. За А. Хуторським, основними компетенціями є: ключові, які поділяються на ціннісно-змістовні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні,

інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення; загально предметні; предметні (спеціальні), до яких належать просторові, хронологічні, інформаційні, логічні, мовленнєві та аксіологічні компетенції [4;17].

Проблема компетентнісного особистісно орієнтованого навчання розглядається у дослідженнях багатьох науковців, методистів, учителів-практиків, серед яких найбільший вплив на діяльність здійснили праці [15;16;17]. У працях викладено основи теорії та методики навчання історії на базі поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів із використанням значної кількості практичного матеріалу. Активне застосування в педагогічній діяльності сьогодні знаходять ідеї вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів Г. Сковороди, П. Юркевича, Ж. Руссо, К. Вентцеля, А. Маслоу, Дж. Дьюї, які у різних варіантах відстоювали тезу про людину як вищий і найдосконаліший витвір природи, пріоритет цінностей особистості над загальними, про розвиток людини на основі її природних здібностей. Поєднання наукових надбань попереднього періоду і сучасності сприяє формуванню та реалізації нової освітньої парадигми: цілісна, не розпорошена, гармонійна, активна особистість студентів народжується в умовах гуманістичних відносин і творчої самореалізації внутрішніх сил підростаючої людини, передусім, її компетентностей: інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних, мотиваційних тощо. За О. Пометун, індикаторами визначення рівня компетентності є виконання студентами завдань, спрямованих на виявлення ступеня сформованості у них певного вміння (складової компетентності). Предметна компетентність повністю не співвідноситься із загальногалузевими, проте об'єктивно має бути спрямованою на їх набуття.

Кожне заняття – це плід спільної творчої діяльності викладача та студентів, саме тому праця кожного вчителя є неповторною, а значить, кожне заняття збагачується новими елементами, відкриває нові можливості. Велике значення в реалізації поставленої мети відіграють освітні інновації, застосування яких робить можливим формування основних груп компетентностей студентів.

Формування предметних компетентностей (компетенцій), зокрема хронологічної, при вивченні курсу «Всесвітня історія» для студентів

I курсу вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації, передбачає вміння студентів орієнтуватися в історичному часі, розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу, співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії, використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу. Просторова компетентність передбачає вміння студентів орієнтуватися в історичному просторі, співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процеси вітчизняної та всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язаних із геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища, характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості. Наприклад, на заняттях із всесвітньої історії робота з картою є основним методом характеристики географічного середовища. Ось такі завдання пропонуються студентам I курсу при вивченні теми «Перша світова війна 1914–1918 рр.»: використовуючи історичну карту, схарактеризуйте головні міжнародні кризи на початку XX ст. та складіть логічну таблицю за поданою формою; назвіть головні положення Версальського договору; використовуючи історичну карту, покажіть, які територіальні зміни були передбачені цим договором; використовуючи карту, покажіть основні битви 1914–1916 рр. і т.д. Як правило, на заняттях з історії використовуються карти різних видів: загальні, оглядові, тематичні, схематичні або карти-схеми. Під час роботи з нею у студентів формуються просторові компетенції. Історична карта є відображенням за допомогою умовних позначень історичної дійсності в певний момент або період, це озброює студентів знаннями про історичну картографію, дає можливість використовувати карти як засіб активного і глибокого пізнання історичного процесу.

Інформаційна компетентність передбачає вміння студентів працювати з джерелами історичної інформації; користуватися довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації; систематизувати історичну інформацію, складаючи різноманітні таблиці, схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо); самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел і відтворені в них

історичні факти, явища, події, виявляти різні точки зору; визнавати й сприймати таку різноманітність; критично аналізувати, порівнювати й оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність. Мовленнєва компетентність передбачає вміння студентів будувати усні та письмові висловлювання з приводу історичних фактів, постатей та історичної теорії; реконструювати образи минулого словесно у формі опису (картинного, аналітичного), оповідання (образного, конспективного, сюжетного), образної характеристики; викладати історичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку, застосовуючи пояснення, доведене міркування, узагальнюючу характеристику. Логічна компетентність передбачає вміння студентів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу та пояснення історичних фактів, явищ, процесів; аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ і подій, зв'язки між ними; визначати роль людського фактора в історії, розкривати внутрішні мотиви й зовнішні чинники діяльності історичних осіб. Аксіологічна компетентність передбачає вміння студентів формувати оцінки та версії історичного руху й розвитку, порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб із позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих питань історії, виявляти інтереси, потреби, суперечності в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції й напрями історичного розвитку, оцінювати різні версії й думки щодо минулих історичних подій, визначаючи необ'єктивність окремих джерел.

У структурі реального навчального процесу функціонує безліч різноманітних зв'язків і відносин, які зумовлюють його багатоелементність і різнохарактерність, а значить і різноманітність форм, методів, моделей, які реалізують різну його ефективність. Ось деякі методи навчання, які стимулюють активність і винахідливість та розвивають творчі здібності студентів. До них можна віднести такі: мозковий штурм, метод проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, методи типу «обери позицію», «шкала думок» та інші. Заняття із всесвітньої історії – це продуктивний процес, в ході якого студент

засвоює певний обсяг інформації, відтворює набуті знання, та активно їх застосовує. Тому на заняттях потрібно використовувати як традиційні, так й інтерактивні методи навчання.

Найрезультативнішими на заняттях з історії є такі: міні-дебати, складання розгорнутого плану теми, рейтингово-вибірковий диктант, «мозкова», або інтелектуальна атака. При цьому слід мати на увазі, що ставлення студентів до предмету значною мірою залежить від особистості викладача: студенти відразу визначають, чи стане ця дисципліна для них цікавою і допоміжною у пізнанні себе й світу.

Висновки. Дослідження теорії компетентнісного підходу до навчання ще не завершено, деякі її аспекти розглядаються дослідниками неоднозначно. Викладач повинен визнати ту межу, коли знання, навички та вміння перетворюються на компетентність. Отже, планувати заняття із всесвітньої історії необхідно таким чином, аби воно мотивувало пізнавальну діяльність студентів. Викладач повинен використовувати приклади з повсякденного життя, звертаючись до попередньо отриманих знань і досвіду студентів, тому що сучасна педагогіка вимагає від студентів обізнаності, коректності, толерантності, компетентності та небайдужості. Важливе значення у формуванні цих цінностей належить історичним дисциплінам, тому викладачі повинні допомагати студентам сформувати цілісну картину світу, вчити бачити зв'язки між різними сферами реальності, застосовувати отримані знання в житті, стати гідними громадянами своєї держави і бути переконаними, що ці знання допоможуть їм будувати власне життя і життя європейської України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К.О. Баханов. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.
2. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання / К.О. Баханов. – Харків : Основа, 2008. – 159 с.
3. Баханов К.О. Професійний довідник учителя історії / К.О. Баханов. – Харків : Основа, 2011. – 239 с.
4. Богачик Т. Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін / Т. Богачик // Історія України. Правознавство. 2005. – № 36. – С. 2 - 3.

5. Вища освіта України і Болонський процес / [уклад.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш В.Д. ШинкарукВ. В., Грубіянюк та ін.]. – Т. : Навчальна книга «Богдан», 2004. – 384 с.
6. Вознюк О. Процес розвитку обдарованих учнів у контексті формування компетентного фахівця / О. Вознюк // Креативна педагогіка . – 2012. – № 6. – С. 86 – 89.
7. Майданник О. Роль суспільних дисциплін у формуванні життєвих компетентностей учнів / О. Майданник // Історія України. – 2011. – № 14. – С. 3 – 4.
8. Полешко Р. А., Щорс. В. В. Упровадження інноваційних методів роботи з обдарованою молоддю як засіб формування інтелектуального потенціалу людини / Р.А. Полешко, В.В. Щорс // Досвід управління. – 2012. – № 7 – 9. – С. 88 – 95.
9. Стецюк К.К. Екологічна компетентність як складова професіоналізму агронома / К. Стецюк // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 52 – 59.
10. Ткачук А. Виховання компетентної особистості-завдання сучасної школи / А. Ткачук // Теорія виховання. – 2012. – № 8. – С. 2 – 4.
11. Тодосійчук В. Формування предметних та ключових компетентностей учнів на уроках історії / В. Тодосійчук // Історія України. – 2009. – № 18. – с.10 – 13.
12. Хінева А. Формування основ компетентностей учнів у процесі історії / А. Хінева // Історія України. – 2010. – № 43. – с. 7 – 9.
13. «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» (1984).
14. С.І. Подмазіна «Особистісно-орієнтована освіта».
15. К.О. Баханова «Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі».
16. Л. Пометун «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» «Методика навчання історії в школі».

УДК373.3/5.016:78

**РОЛЬ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ
У РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Бившева Т.Ф.

*Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті аналізується роль музичного навчання та виховання у розвитку студентів та формування професійної компетенції. Розглядаються напрямки підготовки студентів.

Ключові слова: музичне навчання, професійні компетенції, розвиток студентів.

**РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ И ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Бывшева Т.Ф.

В статье анализируется роль музыкального обучения и воспитания в развитии студентов и формирование профессиональной компетенции. Рассматриваются направления подготовки студентов.

Ключевые слова: музыкальное образование, профессиональные компетенции, развитие студентов.

**THE ROLE OF MUSICAL TRAINING AND EDUCATION IN THE
DEVELOPMENT OF STUDENTS AND THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

Byvsheva T.F.

The article analyzes the role of musical training and education in the development of students and the formation of professional competence. Examines the directions of preparation of students.

Keywords: music education, professional competence, the development of the students.

Гуманізація змісту та спрямованості освіти в сучасних умовах інформаційної революції вимагає орієнтації навчально-виховного процесу на формування розвиненої, високо кваліфікованої особистості, створення максимально сприятливих умов для розкриття всіх потенційних можливостей індивіда.

Проблема вдосконалення якості підготовки високо професійних фахівців була та залишається однією з най актуальніших для вищої школи, особливо для ВНЗ, педагогічного спрямування. Це зумовлено тим, що сучасний вчитель має бути не лише виконавцем професійних функцій, а й активною творчою особистістю. Саме від професійної майстерності, ерудиції та рівня культури вчителя залежить виховання молодого покоління.

Мета статті – обґрунтування впливу музичного навчання, його специфічного напрямку на розвиток майбутнього професійно-компетентного вчителя.

Немає сумнівів у тому, що сьогодні людині вкрай необхідні наука і комп'ютеризація. Але наука не має в собі етичного критерію, все залежить від того, хто нею володіє. Щоб зберегти моральну гідність та духовне здоров'я, людині потрібне, крім технічних знань, естетичне, тобто музичне та художнє виховання. Тільки мистецтво, впливаючи через функції гуманітарної частини освіти, здатне виховати в сучасної молоді людини цілісний світогляд.

Зважаючи на складність та значущість проблеми треба пам'ятати що підготовка майбутнього вчителя музики повинна мати специфічний напрямок. Навчання має бути орієнтоване на набуття саме тих знань, умінь і навичок, які можуть знадобитися майбутньому вчителю в його практичній діяльності.

Треба сказати декілька слів про контингент студентів, що навчаються на музично-педагогічному відділенні. Дуже часто ці студенти мають дуже слабку музичну підготовку, або зовсім її не мають. Навчати фортепіанній грі студента, який не має музичної підготовки дуже важко, це створює великі труднощі як для студентів, так і для викладача.

На уроках фортепіано студент має оволодіти колом навичок і вмінь фортепіанної гри, які будуть потрібні майбутньому вчителю в його повсякденній роботі, а саме: засобами звукоутворення, кантиленною

грою, свідомим звукоутворенням, розвиненим поліфонічним мисленням, грамотною педалізацією та обов'язково відпрацювати техніку гри. На музичних заняттях формуються погляди, смаки, професіоналізм майбутнього вчителя, розвивається його інтелект, творча активність та ініціативність мислення.

Одним із напрямків підготовки студентів у сучасних умовах пропонуємо оголосити використання принципів розвиваючого навчання, яке забезпечує можливість за поточний термін підготувати кваліфікованого вчителя музики.

Першою умовою застосування принципу розвиваючого навчання є засвоєння якомога більшої кількості творів різних стилів і жанрів для збагачення професійної свідомості, музичного досвіду студентів.

Друга умова – це прискорення темпів проходження частини навчального матеріалу, оволодіння необхідними навичками за короткий термін.

Третя умова – використання на уроці відомостей з теорії та історії музики. Таким чином педагог спонукає студента до його власних активних пошуків, робить наголос на пізнавальному боці уроку, підсилює увагу до абстрактно-логічного та образно-уявного мислення. Тим самим підвищує інтелектуалізацію навчального процесу.

Найважливішим чинником є формування в студента активного самостійного мислення, уміння без сторонньої допомоги орієнтуватися в різноманітних явищах музичного мистецтва.

Серед різних видів музичної діяльності є такий, що вкрай потрібний при повсякденній роботі шкільного вчителя музики та відповідає всім чотирьом вищезазначеним принципам розвиваючого навчання. Це – читання з листа, один з найкоротших та найбільш перспективних шляхів загальномузичного розвитку студентів. Читанням з листа є засвоєння максимуму інформації за мінімум часу. Читаючи музику з листа можна всебічно вивчити музичну літературу. Поряд з репертуаром, призначеним для фортепіано, практично вся оперна, симфонічна та вокальна музика доступна для пізнання тому, хто володіє інструментом та вміє читати з листа.

Читання з листа припускає деяку загальну музичну та фортепіанну підготовку, але й само по собі здатне швидко розвивати музичні

та виконавські здібності, особливо внутрішній слух, створює високий рівень розумової та пізнавальної діяльності. Воно необхідне при читанні хорових партитур, вивченні курсу історії музики, без нього неможлива робота над програмою зі спеціального фортепіано вивчення шкільного та дошкільного репертуару.

Найцікавішим та дуже корисним видом роботи є гра в ансамблі, яка «значно поширює музичний світогляд, підвищує музичний тонус, активізує увагу та почуття відповідальності» [2].

Велике навчальне навантаження, постійний брак часу для виконання домашніх завдань не дають змоги відшліфувати об'ємний репертуар, довести його виконання до досконалості. Тому важливим і корисним є метод ескізного вивчення музичного твору. Вивчений таким способом твір не виконується прилюдно на концертній естраді, заключною частиною цієї роботи є етап, на якому студент охоплює в цілому образно-поетичний задум твору, одержує про нього художнє переконливе уявлення.

Треба сказати, що ескізна форма роботи з учнями практикувалась видатними педагогами понад сто років (Нейгауз Г.Г. [3], Серебряков О. [2]). Ескізна форма роботи, як і читання з листа, призводять до збільшення обсягу використаного на уроках музичного матеріалу та безумовно є перспективною формою роботи. Опанування студентами навичок читання з листа та ескізного розучування музичних творів особливо корисні для ознайомлення з величезним обсягом шкільного репертуару, який вибірково виконується на державному іспиті з педагогіки та методики музичного виховання.

Різноманітні методи роботи на уроці, ерудиція та виконавська майстерність викладача мають формувати в студента активне, самостійне творче мислення.

Удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця неможливе без стимулювання розумової активності студента та прищеплення йому навичок самостійної роботи. Розумовий розвиток студента дає дійсно вагомі результати лише тоді, коли він ґрунтується на активній самостійній роботі.

Таким чином, виховання інтелектуальної активності та самостійного ставлення учня до розв'язання різних завдань є важливою метою

викладання будь-якої спеціальності. Щоб виховати в студента активне, самостійне творче мислення треба змушувати його приймати власні рішення. Необхідно ставити такі завдання, зміст яких виключає можливість сторонньої допомоги.

Не можна забувати, що завдання справжнього педагога – це поступове та послідовне самоусунення, вміння прищепити учню ту самостійність мислення, методів роботи самопізнання та вміння досягати мети, яка зветься зрілістю, межею, за якою починається майстерність.

Отже, музичне виховання та навчання, безперечно, має великий вплив на розвиток майбутнього вчителя, стимулює пізнавальну активність, сприяє творчому розвитку потенційних можливостей кожного студента в навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма. Освіта України ХХІ століття. – К., 1994.
2. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. / Г.М. Коган. – М., 1969.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. / Г.Г. Нейгауз – М., 1958.

УДК 37.014.53:305

**АНАЛІЗ ВПЛИВУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ
НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Буткалюк Г.В.

*Київський національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

У статті розглянуто особливості процесу формування гендерної ідентичності учнів старшої школи шляхом використання підручників з історії.

Ключові слова: підручник, історія, гендер, гендерна рівність, гендерна соціалізація.

**АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

Буткалюк Г.В.

В статье рассмотрены особенности процесса формирования гендерной идентичности учащихся старших классов путем использования учебников по истории.

Ключевые слова: учебник, история, гендер, гендерное равенство, гендерная социализация.

**THE ANALYSIS OF INFLUENCE OF TEXTBOOK IN HISTORY
ON THE FORMATION OF GENDER IDENTITY
OF HIGHER SCHOOL PUPILS**

Butkalyuk H.V.

The article deals upon the peculiarities of gender identity formation of higher school students with a help of text in history.

Keywords: textbook, history, gender, gender equality, gender socialization.

Постановка проблеми. Реалізація принципу гендерної рівності у суспільстві ставить нові проблеми перед освітою в цілому і, зокрема, перед загальноосвітніми закладами. Але, на жаль, освітній заклад вносить асиметрію у сімейні та соціальні ролі, що притаманні обом статям. Причому стійкість традиційних гендерних стереотипів прослідковується не лише у взаєминах, які складаються у навчальному закладі, але й у змісті шкільних програм і підручників [2, 119]. У такій ситуації зростає значущість змісту шкільних підручників як необхідного чинника формування гендерної ідентичності учнів. Створення якісного підручника з історії залишається актуальною в сучасній освіті, адже він усе ще зберігає статус домінуючого засобу навчання.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні проблема формування гендерної ідентичності старшокласників під час вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін перебуває в центрі уваги дослідників.

В Україні значно активізувалася наукова думка й діяльність, спрямовані на гендерні перетворення, зокрема й у системі національної освіти. Цьому сприяли проведені наукові дослідження з проблем: теорії та методології гендеру (О. Вороніна, І. Горошко, І. Жеребкіна, Г. Тьомкіна та інші); упровадження принципів гендерної рівності й демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (В. Агеєв, Т. Булавина, Л. Бут, Т. Говорун, Я. Кічук та інші); гендерної диференціації (Д. Батлер, О. де Бовуар, О. Здравомислова, А. Тьомкіна та інші); участі жінок у суспільному житті та професійній діяльності (О. Гвоздьева, В. Герчикова, А. Чірікова та інші); гендерної психології та педагогіки (Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Кльоціна, І. Кін, В. Кравець та інші); інтеграції гендерного підходу у систему вищої професійної освіти (М. Букач, О. Булатова, І. Іванова, І. Луценко, І. Мунтян, О. Цокур та інші); гендерної ідентичності як складової професійної компетентності фахівця (О. Болотська, Т. Голованова, С. Гришак, Т. Дороніна, І. Загайнов, О. Каменська, І. Кльоціна, І. Мунтян, М. Раздвилова, С. Рожкова та інші).

Мета статті полягає у з'ясуванні впливу шкільного підручника з історії на формування гендерної ідентичності та гендерної чутливості у старшокласників.

Результати дослідження. Формування гендерної ідентичності особи здійснюється під впливом родини, освіти, засобів масової інформації, релігії, мистецтва, мови, а також державної політики. Застосування гендерного підходу у формуванні гармонійно розвиненої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, в якому відсутня нерівність та ієрархія «чоловічого» й «жіночого».

Найбільший вплив на формування гендерної культури школярів має школа, яка сприяє накопиченню, збереженню та передачі соціального досвіду, цінностей, норм і гендерних стереотипів про призначення чоловіка у жінки. Шкільний заклад охоплює три вікові періоди становлення психологічної статі особистості: молодший шкільний вік (6 – 10 років), підлітковий вік (10 – 15 років) і ранній юнацький вік (15 – 17 років). Саме в ці періоди особистість приходить до осмислення свого внутрішнього світу, самостверджується як представник певної статі; у цей час формуються поняття про гендерні ролі, взаємовідносини між ровесниками і дорослими, пізнається та самовдосконалюється жіноча (чоловіча) індивідуальність, формується відповідальне ставлення до статевого життя, шлюбу та створення сім'ї, усвідомлюються моральні, психологічні аспекти статевого життя.

Російська дослідниця О. Ярська-Смірнова вважає, що «освітні установи, поряд з іншими агентами соціалізації, визначають наші ідентичності, а також наявні в нас можливості особистого, громадського та професійного вибору: сама організація педагогічного процесу, як і пануючі в ньому ролі, вбудовують у нас модель «нормального» життя і диктують нам жіночі й чоловічі статусні позиції» [7, 102].

Як зазначає С. Вихор, початкове формулювання проблеми гендеру в освіті полягає в аналізі уявлень і стереотипів, які мають місце в навчально-виховному процесі школи. Доведено, що навчально-виховний процес безпосередньо створює або відтворює існуючі гендерні стереотипи, сприяє їх зміцненню. Тому аналіз змісту освітніх стандартів, програм, предметів і підручників є актуальним в контексті дотримання закону «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», а також у зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на нову систему освіти.

Дослідження О. Кікінежді, Н. Городної та інших показали, що навчальний підручник, як і зміст навчальних предметів, є важливим засобом гендерної соціалізації, але, на жаль, він, переважно, відтворює історично складені патріархальні стереотипні образи, де у дівчинки (жінки) переважає орієнтація на сім'ю та сімейні цінності, ведення домашнього господарства тощо, а для хлопчика (чоловіка) пропагується більша активність за межами сім'ї: професійна діяльність, суспільна активність.

Такі традиційні стереотипи впливають на свідомість дитини, що тільки починає шлях у суспільному житті, визначають її гендерні орієнтації і, в решті-решт, реальну поведінку [1, 120].

На жаль, не всі навчальні дисципліни мають однакові можливості для включення гендерної складової у їх зміст. Формувати цю культуру школярів можна завдяки змісту дисциплін суспільно-гуманітарного циклу: історії, суспільствознавства, етики, літератури. Адже педагогічна підготовка нового покоління, яка виросте з розумінням того, що «ми різні, але ми рівні» у всіх галузях суспільного життя, дозволить перейти на інший рівень вирішення проблеми.

Сучасні підручники з історії створюються на базі діючих програм з історії, які є державним документом. Автори підручників повинні виконувати усі вимоги щодо змісту шкільних програм з історії. У результаті процес створення підручника треба починати з аналізу діючих програм, затверджених Міністерством освіти і науки України [4].

Зміст навчального історичного матеріалу побудований на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів у контексті всесвітньої та європейської історії. Людина розглядається як суб'єкт і творець історичного процесу. Методологія відбору змісту програмного матеріалу базується на системі таких загальнолюдських і громадянських цінностей українського суспільства, як гуманізм, Батьківщина, самовизначення, права і свободи людини, держава, громадянин, людина, сім'я тощо.

Проте майже в кожному підручнику переважають певні історичні події, які фактично описують хронологію чоловічого домінування. Історія як окрема дисципліна взагалі є зосередженням «чоловічого літопису»: гендерний аналіз Міністерської навчальної програми «Історія

України. Всесвітня історія, 5 – 12 клас» дає всі підстави вважати жінок «невидимками» історичного процесу.

Наприклад, співвідношення згаданих у програмі чоловіків і жінок становить приблизно 30 до 1 на користь перших: серед жінок, які залишили свій слід в історії людської цивілізації, лише сімом (княгині Ользі, Лесі Українці, Жанні Д'Арк, Єлизаветі I, Катерині II, Марії Терезі, Маргарет Тетчер) пощастило потрапити до програми.

Звичайно, таку диспропорцію традиційно пояснюють тим, що автори є заручниками ситуації, бо саме чоловіки історично мали значно більше прав і можливостей – обирати та бути обраними до органів влади, здобувати елітну освіту, а отже, – займатися соціально шанованими видами діяльності (політикою, наукою, бізнесом), тому не дивно, що саме вони залишили більш помітний слід в історії.

Проте таке тлумачення справедливе лише частково: по-перше, навряд чи подібне виправдання доречне у випадку з новітньою історією, де, на відміну від попередніх епох, жінки були соціально активнішими, що зафіксовано у різноманітних історичних джерелах. Проте програма не знайшла «значущих жінок» навіть у період новітньої історії, що говорить, скоріше, про негласну дискримінаційну традицію.

По-друге, «підозрілим збігом» видається власне сам підхід уважати «справжньою історією» лише ті соціальні сфери, які історично були «окуповані» чоловіками (політика, економіка, наука, військова справа), на відміну від приватної сфери, куди історично витіснили жінок.

По-третє, очевидною й тенденційною є схильність інтерпретувати історичні досягнення жінок (там, де вони справді були) як все одно менш значущі та масштабні, ніж чоловічі. Скажімо, якщо жіноче ім'я наявне в якомусь переліку історичних персонажів або подій, то зазвичай воно згадується останнім (як, наприклад, у темі «В. Антонович, І. Франко, Л. Українка в національно-культурному житті другої половини XIX – поч. XX ст. »).

Питання, що стосуються долі жінок в історії, майже не зустрічаються в окремому переліку серед інших державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки, і це тоді, коли діти, напевно, мають не тільки володіти цими знаннями, а й розуміти об'єктивні причини низькостатусного положення жінок, уміти їх пояснити. Так, наприклад,

характеризуючи видатних українських полководців і героїв Другої Світової війни, взагалі, можна взагалі не звернути увагу на життя жінок у період німецької окупації, адже такі знання окремо не виділені у державних вимогах щодо рівня загальноосвітньої підготовки [5, 41].

У підручнику з історії для 11 класу [1] описуються події сучасності, подається багато документальних матеріалів із архівів, вирізок із тогочасних газет тощо, проте з 235 сторінок тексту лише 2 документи підписані жіночим прізвищем. Серед портретних фотографій 21 – чоловіків, в основному голів держав, і лише 4 – жінок.

Підручники з історії України для 10 – 11 класів [6] підтверджують думку традиційно орієнтованих учених про те, що історію творять чоловіки. Жінки на фотознімках стоять у черзі за хлібом, прізвища видатних громадсько-політичних діячок рідко згадуються серед переліку чоловічих прізвищ, з чого можна зробити висновок про те, що, зокрема, у становленні УНР жінки участі не брали. У той же час дослідники жіночого руху в Україні стверджують, що до Української Центральної Ради входило 11 жінок. документально свідчить про те, що їх було значно більше (Л. Петришина). Говорячи, наприклад, про післявоєнну відбудову промисловості, автори згадують, що «у роботах з відновлення греблі Дніпрельстану брали участь представники 26 національностей», проте про жіноцтво мова не йде. Отже, зазначає (Н. Козлова), замовчування ролі жінок в історичному процесі, зведення їх функції лише до забезпечення життєдіяльності сім'ї є яскравим свідченням «кодування гендерної асиметрії».

Слід зазначити, що у новому, 5-му виданні, доопрацьованого й доповненого підручника для 11 класу [6] згадано близько 20 прізвищ відомих українок, на фотографіях зображені жінки поряд із чоловіками (Депутати Народних зборів Західної України у Києві 1939 р.; «На трудовому фронті»; Відбудова мартенівської печі № 5 металургійного заводу (м. Луганськ, 1944); Перший урок у жіночій школі № 2 в м. Єнакієве, 1943 р.; Хресний хід від Михайлівського майдану до пам'ятника Т. Г. Шевченку. 24 серпня 1997 р.), що є свідченням активної ролі українського жіноцтва в суспільному житті, національному відродженні, підтримці державної незалежності. Це дало підстави М. Богачевській-Хом'як назвати український фемінізм «фемінізмом

дії». Є представлені статті Конституцій України 1978 і 1996 рр., проте про Закон України від 8.09.2005 р. «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» не йдеться.

Співвідношення кількості чоловічих і жіночих зображень у підручниках з історії свідчить про наявність «сексизму в ілюстраціях», зазначає Т. Барчунова. Переважна більшість ілюстрацій є портретами відомих самодержавців, полководців, діячів науки, які можуть виступати еталонами для підростаючого покоління. Значна перевага чоловічих образів свідчить про високий політичний і професійний статус чоловіків, тоді як дівчата залишаються без зразків для наслідування [3].

Висновок. Отже, слід відзначити, що підручники з історії для підлітків і старшокласників містять задовану гендерну асиметрію, відтворюють стереотипи про домінуючу позицію чоловіків у політичній, владній структурах, применшують роль жінок в історичному процесі. Кількість зображень і згадок про чоловічу статтю у текстах у десятки разів перевищують аналогічні про жінок, що свідчить про порушення гендерної рівноваги [3].

Попри багату вітчизняну практику, гендерна освіта на мікро- та мезорівнях соціуму мало представлена в дослідженнях із педагогічної психології. Однак проблеми гендерного виховання не є «новітнім відкриттям» в Україні. Про це свідчать праці В. Сухомлинського, який, хоча й не використовував поняття «гендер», на десятиріччя випередив широко пропаявану нині теорію андрогінного виховання. Чимало його думок можуть слугувати абеткою гендерного виховання: «Неприпустимо пояснювати ті чи інші позитивні чи негативні риси приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки».

Основоположник вітчизняної дитячої антропології К. Ушинський палко захищав «принципи особистої людської волі, людської гідності, рівності людей перед законом, поваги до прав усякої людини, хто б вона не була». Він писав, що «для християнства чоловік і жінка – особи рівноправні, однаково самостійні й однаково відповідальні» [3].

Український психолог П. Фролов вважає підручник тезаурусом гендерних моделей особистості, «театром» гендерних стосунків і стратегій і підкреслює, що автори повинні чітко усвідомлювати, які зру-

шення у способах сприйняття об'єктів може зумовити пропонований текст і до яких способів взаємодії з оточуючим світом підштовхують розставлені у підручнику акценти [2, 122].

Отже, важливим каналом трансляції та формування соціокультурних стереотипів, засобом гендерної соціалізації є зміст навчального матеріалу підручників. Аналіз підручників дав можливість: виявити гендерні стереотипи, які формуються і підкріплюються у школярів у ході навчання; визначити, які професії фігурують як чоловічі/жіночі; з'ясувати роль шкільних підручників у ранній гендерній соціалізації, у засвоєнні статеворольових стереотипів. Тому гендерний дисбаланс у сучасних підручниках, зокрема з історії, створює викривлення у процесі гендерної соціалізації особистості школяра, у результаті якої дівчатка часто виростають із переконанням, що вони не можуть бути такими ж цінними фахівцями, як чоловіки.

Урахування гендерного підходу в процесі формування змісту підручників дасть змогу не тільки покращити відповідність освіти сучасним соціальним умовам, а й зруйнувати її негативний вплив на процеси формування гендерної ідентичності в учнів старшої школи [2, 122].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бураков Ю.В., Кипаренко Г.М., Мовчан С.П. Всесвітня історія: нові часи: Підруч. для 11-го кл. – Вид. 4-те, виправл та доповн. – К. : Генеза, 2005. – 416 с.
2. Генсіцька-Антонюк Н.О. Аналіз впливу змісту шкільних підручників на гендерну соціалізацію особистості школяра у контексті ідей В.О. Сухомлинського / Н.О. Генсіцька-Антонюк // Педагогічний дискурс. – 2011. – № 10. – с. 119 – 123.
3. Говорун Т. Гендерна дискримінація в сфері освіти [Електронний ресурс] / Т. Говорун, О. Кікінежді // Режим доступу: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1200305760>.
4. Малій О. Сучасні підручники історії України та Всесвітньої історії / [Електронний ресурс] О. Малій // Режим доступу: http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=31301:2010-11-30-14-16-6&catid=29:news-edu&Itemid=60.
5. Марущенко О. Гендерні шкільні історії. / О. Марущенко, О. Плахотнік. – Харків : Монограф, 2012. – 88 с.

6. Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. Новітня історія України (1939 – поч. ХХІ ст.): Підруч. для 11 кл. – К.: Генеза, 2007. – 384 с.
7. Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм / Е. Ярская-Смирнова // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 102–110.

УДК 378.937

СПІВТВОРЧІСТЬ ПЕДАГОГА ТА СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Гайдук К.В.

Красноградський коледж

*Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті розглядаються питання щодо вдосконалення самоосвіти майбутнього педагога. Розкривається система роботи педагог-студент, зокрема основні складові використання новітніх технологій у роботі зі студентами.

Ключові слова: навчальний процес, новітні технології, дискусії, творча особистість.

СОТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Гайдук К.В.

В статье рассматриваются вопросы усовершенствования самообразования будущего педагога. Раскрыта система работы педагог-студент, в частности показаны основные составляющие техники использования новейших технологий при работе со студентами.

Ключевые слова: учебный процесс, новейшие технологии, дискуссии, творческая личность.

COMMONWEALTH OF THE TEACHER AND THE STUDENT AS A FACTOR IN THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

Gayduk K. V.

This article discusses the issues concerning the improvement of self-learning of the future teacher. The system of teacher-student work was considered. The key building technology using the latest technologies when working with students are recommended.

Keywords: the educational process, the latest technology, discussion, creative personality.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття – це час усвідомлення суспільством кризи цивілізації, що частково відображається в нестачі корисної навчальної та наукової літератури, обмеженості інтелектуального спілкування, повноцінної фахової освіти, нестачі висококваліфікованих викладачів у навчальних закладах. Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, створення умов для самореалізації кожної особистості [4].

Ключова роль у системі освіти належить викладачеві. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

У системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі та програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованою молоддю у навчальних закладах нового типу. Особливо гостро постала проблема вдосконалення підготовки викладачів для роботи зі студентами, які мають вади у фізичному, розумовому і психічному розвитку. Дослідження здійснено за сприяння ПР ООН,

МФ «Відродження» під керівництвом П. Заги у ході спільної роботи з дослідницькою групою на чолі з В. Олійником [6].

Для реалізації цієї проблеми необхідно постійно впроваджувати нові педагогічні технології. Продуктивність і педагогічна доцільність інновацій перевіряється шляхом постановки формуючого експерименту, що може проводитися на базі навчальних закладів. Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить педагогу, готовність якого до роботи за інноваційними канонами зумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних викладачу у співпраці зі студентом у системі інноваційного навчання, учені (Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.) називають здатність до інноваційної професійної діяльності та інноваційного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, зрілість та емоційну стабільність [5]. Успіх кожного заняття залежить від його підготовки, а також запасу знань, отриманих педагогом у процесі самонавчання та самовдосконалення. Чим ретельніше готується викладач, тим ефективніше проходять заняття [2].

Педагог має допомагати студентам оволодівати професійними здібностями, навчати впроваджувати новітні технології, створювати умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самопрограмування, самоактуалізації, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір [1].

Метою надання освіти студентам є формування рівня соціальної зрілості майбутнього педагога, достатнього для забезпечення їхньої автономності, самостійності в різних професійних сферах. Як доводить досвід, від майбутнього фахівця сьогодні вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, яка має поєднуватись із широтою знань і вмінням швидко опановувати нові галузі [7].

Педагогічний підхід реалізується через інтерактивні та інноваційні технології, що передбачає співпрацю та співтворчість викладача та студента як суб'єктів навчально-виховного процесу. Головною дійовою особою навчального процесу є студент. Завдання педагога – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги в роботі з навчальним та науковим матеріалом, тобто пізнати студен-

та як особистість, розкрити і розвинути його індивідуальні здібності. Для реалізації цього завдання викладачеві необхідно:

- сприяти зацікавленості кожного студента в обраній професії за допомогою чіткої, зрозумілої та доступно сформованої мотиваційної постановки викладання занять;

- використовувати різноманітні форми та методи організації навчальної діяльності, орієнтовані на конкретного студента (враховуючи індивідуальні завдання для обдарованої молоді та студентів з фізичними вадами);

- стимулювати студентів до висловлювання, використання різних способів розв'язання ситуативних завдань без страху помилитися чи отримати неправильну відповідь;

- створювати в навчальному процесі такі педагогічні ситуації, які дають можливість кожному студенту проявити ініціативу, самостійність, підтримувати прагнення студентів знаходити власний спосіб роботи, аналізувати та оцінювати роботу інших;

- використовувати різноманітні види пізнавальної діяльності, а також мотиваційний, змістовно-операційний та вольовий компоненти пізнавальної діяльності та самостійності студентів.

При цьому студенти отримують більше самостійності, краще осмислюють мету та результати своєї праці, усвідомлюючи, що вони є не об'єктом, а суб'єктом навчального процесу, педагог же виступає в ролі помічника.

Інша сторона співдружної праці педагог-студент – це підготовка майбутніх викладачів до практичної діяльності і передача практичного досвіду висококваліфікованого педагога студентам. У цьому напрямку простежується недостатній рівень підготовленості та труднощі у здійсненні виховної і практичної діяльності. За даними соціальних досліджень тільки 8,6 % молодих учителів, які працюють третій рік в освітніх закладах, вважають, що вони повністю підготовлені до проведення виховної роботи [3]. Аналіз результативності виховної діяльності молодого спеціаліста свідчить про необхідність пошуку шляхів її вдосконалення.

Однією з необхідних умов успішного професійного зростання майбутнього педагога і плідної співдружності викладач-студент є ці-

леспрямована й систематична робота над помилками, професійне удосконалення майстерності і як невід’ємний атрибут – самоосвіта, бо, за словами Жан-Жака Руссо, тільки вона спроможна сформувати справді ерудовану та всебічно розвинену особистість, якою, без сумніву, повинен бути освітянин. Самоосвіта викладача має істотне значення для реалізації на практиці раніше отриманої освіти, формування вмінь професійної педагогічної діяльності.

Висновок. Співтворчість викладача і студента як чинник формування творчої особистості майбутнього педагога – це, перш за все, вдале втілення нових педагогічних технологій у навчальний процес. Зараз існує багато публікацій і видань, у яких описуються різноманітні інноваційні технології, які педагог за своїм бажанням та потребою використовує. Ознакою сучасного заняття є широке використання різноманітних форм і їх технологій проведення. Нові педагогічні технології посідають в їхньому переліку одне з провідних місць, оскільки вони забезпечують значно кращі результати в засвоєнні навчальних дисциплін.

Застосування нових педагогічних технологій у навчальному процесі сприяє розвитку навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів студентів. На заняттях, де використовуються ці технології, молодь почуває себе впевнено, вільно висловлює свої думки і спокійно сприймає зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу. В атмосфері довіри та взаємодопомоги легко робити відкриття, усвідомлювати важливість здобутих знань для майбутнього спеціаліста.

Педагог повинен пам’ятати, що успіх проведеного заняття залежить від його підготовки: чим ретельніше готується викладач, тим ефективніше проходить заняття. Тут ніяк не можна обійтись без співдружності і співтворчості між педагогом і студентом. У наш час це стало педагогічною аксіомою.

Саме за таких умов можливе виховання особистості, підготовленої до майбутнього, де необхідно розв’язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносюк О.О. Нові інформаційні технології навчання, як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності / О.О. Безносюк // Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах. – № 1. – 2011. – С. 267.
2. Десятиченко Н.М. Моделі уроків біології / Н.М. Десятиченко // Хімія. Біологія. – № 10. – 2003. – С.41.
3. Мишишин І. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу / І. Мишишин // Вісник Львів: Серія педагогічна. – Вип. 22. – 2007. – С. 3–10.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
5. Прокопенко І.Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у ХХІ ст. / І.Ф. Прокопенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 1. – 2013. С. 48–55.
6. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко та ін. – К.:, 2001. – 58 с.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003.

УДК: 378.01:55

**ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ**

Головко С.Г., Головко М.Б.

*Українська державна академія залізничного транспорту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

У статті розглядаються окремі проблеми вищої освіти у контексті ідей педагогічної філософії як нового наукового напрямку, зокрема осмислюються цільовий і смисловий аспекти освітнього процесу.

Ключові слова: вища освіта, педагогічна філософія, спосіб життя викладача та студента, цільовий освітній компонент, смисловий освітній компонент.

**ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ**

Головко С. Г., Головко М. Б.

В статье рассматриваются некоторые проблемы высшего образования в контексте идей педагогической философии как нового научного направления, в частности, осмысливаются целевой и смысловой образовательные аспекты.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая философия, способ жизни преподавателя и студента, целевой образовательный компонент, смысловой образовательный компонент.

**PROBLEMS OF HIGH EDUCATION IN THE CONTEXT OF IDEAS
OF PEDAGOGICAL PHILOSOPHY**

Holovko S. H., Holovko M. B.

The article deals with some problems of high education in the context of ideas of pedagogical philosophy as a new scientific trend, in particular, the objective and notional educational aspects are considered.

Key words: high education, pedagogical philosophy, teachers' way of life, students' way of life, the objective and notional educational component.

Постановка проблеми. Ми живемо у добу глибоких історичних перетворень, коли людина як суб'єкт життя опинилась у складній ситуації: вона має зберегти кращий людський потенціал та водночас діяти у мінливому світі, розв'язуючи нестандартні проблеми у принципово новому просторі-часі. З огляду на це, самовдосконалення людини, її розвиток, виховання потреби до самореалізації є об'єктивною метою сучасного суспільства та самої людини. На цьому шляху загострюється проблема освіти, що потребує докорінного переосмислення її цільової спрямованості, змістового наповнення, технології здійснення. Маємо зрозуміти об'єктивну вичерпаність класичної педагогічної парадигми, особливо її нездатність гнучко реагувати на швидкі зміни, перетворення, що відбуваються у реальному житті людини і суспільства.

Поява парадигми особистісно – зорієнтованої освіти у сучасній та зарубіжній педагогіці ознаменувала початок якісно нового етапу розвитку педагогічної думки. Серед провідних його характеристик виокремимо такі: розуміння освіти як культурного процесу, сутність якого становлять гуманістичні цінності та культурні форми взаємодії його учасників; суб'єктність позиції викладача і студента, що стає системоутворючим ядром освітнього процесу; активне використання у педагогіці вищої школи психологічних знань щодо механізмів розвитку особистості: персоналізація, самоідентифікація, самоактуалізація, самореалізація тощо (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, М. Каган, Б. Коротяєв, В. Кремень, С. Кульневич, В. Курило, Ю. Сенько, В. Сериков, В. Сластьонін, В. Слободчиков, О. Сухомлинська та інші). Способи реалізації цих ідей, перегляд завдань, змісту, технологій, очікуваних результатів викликають і сьогодні чимало питань, ставлять проблеми, на які поки що немає однозначної відповіді ні у науковців, ні у практиків.

У відповідності до гуманістичного педагогічного світогляду, зміна уявлень про суб'єктів освіти, її стратегія і тактика сьогодні розвивається у напрямку спільного зі студентами пошуку особистісного смислу та особистісних цінностей життєвої та професійної самореалізації. З погляду на це неабиякий інтерес викликають провідні ідеї та положення педагогічної філософії, нової галузі науково-педагогічного знання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні окремих особливостей вищої освіти у світлі ідей і потужного потенціалу педагогічної філософії.

Виклад основного матеріалу. У пошуках розв'язання завдань, що стоять перед сучасною вищою педагогічною школою, у полі нашої уваги опинилися як базові, так і нові наукові підходи. Сьогодні науковий простір поповнюється принципово новим методологічним доробком і теоретичними концепціями, які здатні сприяти дійсним проривам. Таким феноменом сьогодення можна вважати і педагогічну філософію, причому не тільки як принципово нову систему знань, а й її визначення як способу діяльності, життя й поведінки всіх учасників освітнього процесу – дітей, учнів, учителів, батьків, студентів, викладачів (Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко) [2]. Поява цього наукового напрямку є абсолютно логічною, бо зумовлена гострою потребою в осмисленні таких складних питань, як-от: що являє собою сучасна людина (дитина, учень, студент, учитель, викладач), яким є сучасний простір людського життя та місце і роль освіти в їхньому бутті [3].

Автори вважають, що філософське знання наявне в житті будь-якої людини; воно є не лише баченням, розумінням і тлумаченням навколишнього світу, але й способом освоєння життя в цьому світі й установа з ним гармонійних стосунків. А відтак, дозволяє розуміти й осмислювати те, що відбувається в освітньому просторі. У цьому контексті педагогічна філософія розглядається не тільки як деяке вчення (теорія, концепція, система поглядів), яке розкриває закономірні зв'язки між складовими частинами реального педагогічного процесу у його нерозривному зв'язку із загальними законами світового простору, але й як спосіб життя, поведінки, діяльності всіх прямих і опосередкованих учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних позицій. Учені переконливо доводять, що педагогічна філософія – це не просто мудрість, а світоглядний нестандартний

погляд у майбутню нестандартну освіту зі стандартного минулого й сьогодення. Із цього випливає той факт, що і дорослі (викладачі), і студенти є носіями власної філософії, основу якої становить механізм або спосіб поведінки, збереження, захисту, зміцнення й розвитку власного життя. Виходячи з визначення самого поняття, ураховуючи окреслені межі об'єкта й предмета педагогічної філософії, а також спираючись на напрацювання в цьому напрямку, викладені у відповідних роботах (Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Кремень, І. Лернер, П. Щедровицький), авторами виділено наступні ідеї:

1. Визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору.

2. Прояву необхідної й постійної турботи дорослих про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання.

3. Упровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного та філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожної окремої особистості в режимі реального часу.

4. Необхідного обмеження на всіх рівнях управління дозвільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів із усіляким пригніченням і обмеженням руйнівних.

Ці постулати педагогічної філософії дозволяють побачити в освітньому просторі все те, що не повинно відбуватися з погляду захисту, розвитку й зміцнення здоров'я молодого покоління, але відбувається як масове явище у вищій школі, і водночас – те, що має відбуватися в режимі реального часу, але не відбувається.

Виходячи з основних ідей педагогічної філософії, аналізу освітнього процесу, що відбувається у вищій школі, стає очевидним різкий дисбаланс між такими важливими філософськими складниками педагогічної дійсності, як творче й руйнівне, недостатнє й надлишкове, сприятливе й несприятливе, очікуване й досягнуте. Із цієї точки зору

стають зрозумілими і ті його аспекти, які потребують докорінної перебудови з позиції викликів часу [1].

Поглянемо на деякі проблеми вищої освіти з позиції педагогічної філософії. Наприклад, по-перше, основна мета і завдання вищої освіти – глибоке вивчення та міцне засвоєння наукових знань, формування навчальних і професійних умінь і навичок, обсяг і зміст яких визначено у державних програмах. Із позиції ж педагогічної філософії метою освіти є не якість знань, умінь і навичок, а якість життя, поведінки й діяльності, зокрема й професійної, усіх учасників освітнього простору – і прямих, і опосередкованих. А такий компонент, як якість знань, умінь і навичок, доводять учені, є наслідком і одним із результатів стійкого способу життя учасників педагогічного процесу. Цей спосіб зумовлено, з одного боку, світоглядними поглядами кожного із учасників і розумінням свого місця в житті, а з іншого – тими потребами, носіями яких є самі учасники. Вища освіта для студентів у даному аспекті спрямовується на утворення якостей життя, що забезпечують міцну основу їхньої долі. До таких основоположних якостей можна віднести працездатність, самостійність, відповідальність перед законом і совістю, творчість, порядність, моральність. Саме вони визначають здоров'я тіла, думки й духу.

По-друге, філософська основа і зміст традиційної освіти, орієнтованої на передачу знань («передавальна» освіта), відрізняється від смислу освіти, орієнтованої на якість життя, а отже, мають і різну технологічну основу. Звідси випливають відмінності не тільки у змісті освіти, ключових компетенціях, а й технологіях, формах, методах, системах контролю й оцінки результатів. Педагогічний процес має спрямовуватися на ініціацію й культивування самостійності студентів, спрямованих на читання й вивчення навчальної та наукової літератури, на пошук і розвиток творчої думки, на творення власного інтелектуального продукту, на змагання з самим собою, викликами часу й своїми колегами.

Загалом, в епоху духовної кризи суспільства цикл гуманітарних дисциплін (філософія, культурологія, політологія, соціологія, релігієзнавство, психологія, педагогіка) може стати невичерпним джерелом можливостей для розвитку внутрішнього світу особистості студента. Бо саме це дозволить людині активно й цілеспрямовано протистояти

злому насильству, гріховній спокусі як у своєму внутрішньому житті, у глибинах індивідуальної природи, так і в сфері зовнішнього буття. Тобто важливим завданням виховання духовного ядра особистості студента є пошук реальних форм власного протистояння злу. Релігійно-моральний принцип «неспротиву злу насиллям» у добу всезагальної аморальності може бути трансформований у гуманітарно-моральну максиму «опір злу неучастю» (І. Колесникова).

Якщо поставитися до проблеми розвитку смислового поля освіти професійно й сумлінно, то виникає безліч питань, наприклад, наскільки є великим моральний потенціал вражень, які наші студенти отримують з оточення; наскільки часто у них виникає можливість бути причетними до справжніх зразків духовності, спілкуватися з носіями чіткої моральної позиції; які можливості та реальні наслідки виявлення такої позиції для них містить педагогічна взаємодія з викладачами; чи здатні ми компенсувати відсутність духовного у житті своїх вихованців; чи дійсно присутні у змісті освіти, яку ми пропонуємо сьогодні у вищій школі, компоненти, що працюють на виховання якості життя, поведінки, діяльності, і як їх зробити реально дієздатними, у чому специфіка «олюдної» інформації, яка не завжди може бути перенесеною на «мову» свідомості або підсвідомості.

«Знаряддями вертикального перетинання життя» (М. Мамардашвілі), які допомагають людині підніматися на вищі щаблі свого розвитку, виходити за індивідуальні межі, з давніх-давен слугували різні форми релігійної традиції, духовні практики; філософія, класичне та національне мистецтво, гуманітарне знання, спілкування з природою, зустрічі з людьми, які уособлюють духовне людське начало. Сьогодні можна констатувати, що з життя сучасного студентства, зі змісту вищої освіти не можна витискувати перераховані джерела, бо саме вони становлять природний ґрунт для розвитку внутрішнього багатства.

Вища освіта повинна дати кожній молодій людині можливість здійснити вибір життєвого шляху, який передбачає поєднання засвоєння конкретних професійних умінь і знань, задоволення потреб індивідуального розвитку, формування громадянських якостей і моральних переконань. Ідейно-змістовий потенціал гуманітарних наук (зокрема, філософії, культурології, релігієзнавства, психології тощо),

їхнє ціннісно-смісловє ядро здатні допомогти студенту створити та структурувати свій внутрішній світ, віднайти та розвивати культурне поле, вибудовувати зв'язки з соціумом, природою, культурою, у просторі яких він живе, формувати свій спосіб життя. Розвиток людського в людині – це, перш за все, проблема опанування смислами. Тож, засвоювати, наприклад, філософію треба не заради самої науки, а для того, щоб за її допомогою вивчати світ, людину, закони буття, гармонії, відкривати себе та свої власні можливості, сприймати своє життя як найвищу цінність. Багата скарбниця філософської світової та національної мудрості дозволяє уводити студентів у світ осягання істини, буття, віри, пошуків сенсу життя, у світ людського розуму, любові, краси, справедливості, правди, пізнання, совісті.

Усвідомлений вибір способу життя, поведінки, діяльності і викладача, і студента починається з питання про сенс свого життя, буття взагалі, про власні діяння. Подібні дії задають межі осмисленості індивідуального існування. Отже, нічого нам не заважає підсилити у змісті вищої освіти розгляд кола проблем і категорій, які стосуються саме буття: життя та смерть, добро і зло, істина та брехня, краса і гармонія тощо, а також сенс буття кожного студента як особистості, майбутнього професіонала, громадянина, сім'янина.

Сама по собі наука демократична, пошук істини є доступним для кожного. Всередині науки йде боротьба проблем, гіпотез, ідей і думок, доказів та обґрунтувань, у результаті чого створюються нові знання, які допомагають жити. При цьому наукове бачення світу існує поруч із його образно-художнім, суспільно-політичним та релігійним сприйняттям. Ігнорувати це – збіднювати, редукувати його цілісний, сакральнo-багатомірний образ. Нагадаємо, що особистісне знання засвоюється з різних джерел, проте головне з них – освітня галузь, де на основі особистісного знання людина творчо «конструє себе» у всіх іпостасях, моделює свій спосіб життя, а особистісний сенс – не тільки результат того, про що чули або читали, але й «власний винахід».

Висновки. Представлені вченими основні концептуальні положення, що становлять основу теорії педагогічної філософії, на нашу думку, є фундаментальним базисом для подальшого наукового пошуку. Накопичений вузівський досвід існує і розвивається. Говорячи про

необхідність перетворення освітнього простору, підтримуємо пропозицію вчених щодо створення експериментального проекту в межах вищої педагогічної освіти, у якому має бути вивірена можливість нових нестандартних рішень. Застосування ідей педагогічної філософії дозволяє бачити і з'ясовувати кризові явища у системі освіти, розглядати освітню діяльність з незвичного боку – з боку внутрішнього значення і сенсу педагогічних явищ, оцінювати перспективи розвитку освітньої практики з точки зору її багатоваріантності, багатомірності, динамічності, суб'єктності і, загалом, відкритості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коротяев Б.И. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б.И. Коротяев, В.С. Курило, В. В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2007.
2. Коротяев Б.И. Педагогическая философия / Б.И. Коротяев, В.С. Курило, С.В. Савченко. – Луганськ: Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010.
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009.

УДК 378.02

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Голозубова О.В.

*Балаклійська філія Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У статті проаналізована сутність дидактичної гри та обґрунтована ефективність використання дидактичних ігор у процесі вивчення економічних дисциплін в умовах педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: активні методи навчання, дидактичні гра, педагогічні умови.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Голозубова Е. В.

В статье проанализирована сущность дидактической игры и обоснована эффективность применения дидактических игр в процессе изучения экономических дисциплин в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: активные методы обучения, дидактическая игра, педагогические условия.

THE EFFICIENCY OF THE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF STUDY ECONOMIC DISCIPLINES

Golozubova O.V.

In article is analysed essence of the educational games and grounded pedagogical conditions of use of didactic games in the process of study economic disciplines in the conditions of a pedagogical University.

Key words: active methods of the education, didactic game, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Метою сучасної вищої освіти є подальший розвиток і вдосконалення педагогічної системи на основі створення умов для формування професійно-компетентної, соціально активної, творчої особистості педагога. Безперервно збільшується й змінюється зміст і обсяг знань, умінь та навичок, якими мають володіти майбутні вчителі.

Формування педагога нового типу можливе лише за умови наближення навчання у вищому закладі освіти до реальної професійної діяльності. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів є освоєння і впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце посідають дидактичні ігри. Саме вони створюють умови для залучення студента до безпосередньої участі в навчальному процесі, самостійного пошуку шляхів і засобів розв'язання проблем, що виникають під час практичної діяльності, підвищення рівня пізнавальної активності студентів і рівня їх професійної підготовки.

Залежно від особливостей, мотивів, цілей і засобів людської діяльності, її можна поділити на три види: гру, навчання й працю. Гра супроводжує людину впродовж усього життя, вона є феноменом людської культури. Тому ця проблема привертає увагу багатьох дослідників. Гра як феноменальне людське явище розглядається в таких галузях знань, як філософія, педагогіка та психологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість гри, в якій формуються і закріплюються вміння і здібності, необхідні для виконання педагогічних функцій, свого часу відмічали К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші. Дослідженням проблеми використання ігрових технологій у навчанні займалися В. Горленко, Е. Семенова, В. Хрипко, С. Шмаков, В. Скалкін, В. Трайнев, С. Щербак, П. Щербань та інші науковці.

Розробку дидактичних ігор у педагогічних вищих навчальних закладах здійснювали О. Вербицький, Д. Ельконін, В. Комарова, І. Куліш, В. Петрук, П. Підкасистий, А. Смолкін, Т. Ткаченко, Л. Тополя, Л. Чижевська та інші. Вони стверджують, що активне використання дидактичних ігор у навчальному процесі ПВНЗ є важливою умовою і ефективним засобом підвищення якості підготовки майбутніх учи-

телів, розвитку педагогічного мислення, адаптації до професійно-педагогічної діяльності.

Проте в науково-педагогічній літературі не знайшло достатнього висвітлення питання створення системи педагогічних умов використання дидактичних ігор дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності вивчення окремих дисциплін

Мета статті – розкрити сутність дидактичної гри та науково обґрунтувати систему педагогічних умов використання дидактичних ігор під час вивчення економічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактична гра становить складне, багатопланове явище, у зв'язку з чим наявні багаточисленні розробки і великий практичний досвід однозначної точки зору на сутність дидактичної гри не дає. Але гра, як найбільш цікава технологія активного навчання, привертає велику увагу викладачів ВНЗ. Учені розглядали її в різних аспектах, але у більшості визначень але у більшості визначень подається теза про те, що гра, насамперед, – це вид діяльності, який, у свою чергу, пов'язаний із іншими видами діяльності. У грі розвиваються мислення людини, пам'ять, увага, уява, здібності, починають формуватися вольові якості особистості, риси характеру.

На думку І. Куліш, оскільки процес навчання має двосторонній характер, гра має певне значення як для процесу наочності (дидактична гра), так і для процесу учіння (пізнавальна гра). Отже, *дидактична гра* – це навчальна гра, яка застосовується у процесі навчання, виконує певні навчальні функції, має навчальну мету і завдання [2, 11]. І. Підласий пропонує гру, організовану з метою навчання, називати *дидактичною*, при цьому зазначає, що «...*дидактична гра* – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності» [4, 78]. Ю. Бабанський розглядає *дидактичну гру* як «...цінний метод стимулювання інтересу до навчання; як засіб, що збуджує інтерес до навчання» [1, 69]. На думку П. Підкасистого, «...*дидактична гра* – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням

одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат» [3, 69]. Визначення змісту дидактичної гри достатньо повно висловив Н. Страздас: «*Дидактична гра* – це різновид комплексного, багатокomпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, який дозволяє включати студентів в аналогії професійної діяльності. При цьому гру можна розглядати як доцільно організовану педагогічну підсистему, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані педагогічні ситуації на матеріалі відповідного предмета» [5, 5].

Використання дидактичних ігор у вищих навчальних закладах сприяє кращому засвоєнню знань студентами та формуванню в них необхідних для майбутньої професії практичних навичок і вмінь. Таким чином, для ефективного їх застосування необхідним є дотримання певних педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою використання дидактичних ігор для підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності є *врахування цільової спрямованості гри на етапі конструювання*, диференціація змісту дидактичної гри відповідно до її призначення. Вважаємо, що ефективно вплинути на розвиток професійної компетентності студентів здатна не будь-яка гра, а лише та, в якій ще на етапі розробки вироблена певна стратегія впливу на мотиваційну сферу студента; передбачена можливість вияву креативності, ініціативності; розроблені засоби взаємодії учасників, здатні позитивно позначитися на необхідних для здійснення професійної діяльності особистісних рисах студентів; продумані обставини обговорення результатів гри, за яких учасники не будуть зосереджуватися на недоліках і помилках один одного, а звертатимуть увагу на шляхи їхнього уникнення або подолання в майбутньому.

Іншою педагогічною умовою є *забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання дидактичних ігор з метою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності*. Викладач, який застосовує дидактичні ігри в своїй діяльності, повинен добре володіти методикою організації та проведення гри у навчальному процесі. Дидактичні ігри при викладанні економічних та інших дисциплін повинні відображати основний зміст навчального предмета (навчальної та робочої програм), бути спрямованими на формуван-

ня знань з предмета, формування практичних умінь і навичок. Крім цього має бути розроблене відповідне ігрове забезпечення (інструкції, комплект завдань, графіки, контрольні тести тощо).

Підготовка майбутнього педагога із власною думкою, із особливим, креативним мисленням, бажанням до самовдосконалення можлива лише за умови позитивного схвалення, атмосфери розкнутості, довіри, розуміння. *Створення психологічно сприятливого ігрового середовища є третьою необхідною педагогічною умовою використання дидактичних ігор для формування професійної компетентності майбутніх педагогів.*

Ще однією педагогічною умовою є систематичність використання дидактичних ігор; студенти у ході активної участі в дидактичних іграх розширюють досвід індивідуальної та спільної творчої діяльності, накоплюють досвід активної ігрової участі.

Із метою з'ясування ефективності використання дидактичних ігор у процесі вивчення економічних дисциплін майбутніми педагогами у Балаклійській філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради був проведений педагогічний експеримент, в якому брали участь 96 студентів (48 осіб – контрольна і 48 осіб – експериментальна групи).

Метою констатувального експерименту було виявлення рівня успішності знань і навчальної активності при вивченні економічних дисциплін у студентів спеціальності «Початкова освіта». Методика констатуючого експерименту включала: опитування студентів (письмове, у формі опитувальних листів, і усне – інтерв'ю, бесід), анкетування викладачів, аналіз навчальних планів і програм, студентських творчих завдань, тестування, спостереження та узагальнення педагогічного досвіду, контрольні роботи. Результати показали, що серед студентів як контрольної, так і експериментальної групи рівні навчальної активності були переважно середніми (відповідно 58,5% та 59,6%) та низькими (19,1% та 19,2%), а рівень успішності – достатнім (відповідно 34,7% та 36,7%) та середнім (24,5% та 26,5%).

Анкетування викладачів навчального закладу щодо необхідності та ефективності використання дидактичних ігор показало, що у навчальній практиці вказаного вищого навчального закладу переважає

традиційне навчання, а дидактичні ігри використовуються не активно. Отже, значна частка викладачів недооцінюють їх роль у підвищенні ефективності навчання.

На етапі формувального експерименту був розроблений комплекс різних видів дидактичних ігор («Економічна естафета», «Економічний футбол», «Конкуренція в ринковій економіці», «Підприємництво» тощо), який разом із іншими активними методами навчання апробовано на заняттях із економічної теорії з дотриманням вищезазначених педагогічних умов. При цьому дидактичні ігри використовувалися в ролі чинників активізації навчальної діяльності студентів, спрямованої на підвищення успішності тільки в експериментальній групі; у контрольній групі навчальний процес відбувався з використанням традиційних методів і форм навчання. Крім того, для реалізації першої педагогічної умови ефективного використання ігор розроблено відповідне забезпечення (інструкції, комплект завдань, графіки, контрольні тести тощо).

Крім досягненню нашої мети сприяло проведення відповідної роботи з викладачами навчального закладу. Протягом року було проведено семінар «Методика використання ігрових методів навчання у практиці вищої школи», під час проведення науково-практичних конференцій і семінарів, засідань методичних об'єднань і циклових комісій використовувалися такі організаційні форми, як групові дискусії, круглі столи, рольові й ділові ігри, що створювало підґрунтя для більш активного використання в педагогічній діяльності викладачами дидактичних ігор.

За результатами навчання в експериментальних групах відбулися суттєві зміни в рівні успішності та навчальної активності студентів. Після проведення експерименту серед студентів експериментальної групи переважали середній та високий рівні навчальної активності, які зросли відповідно на 5,2% та 7,8%. Це в той час, коли серед студентів контрольної групи переважали середній рівень активності – 58,5%, та низький рівень навчальної активності – 19% студентів. Ці показники залишилися на попередньому рівні, відхилення становили від 0,1% до 0,5%.

Результати оцінювання навчальних досягнень студентів показали, що успішність знань студентів в експериментальній групі зросла: на 6,1% серед студентів, що досягали високого рівня, і на 8,4% серед студентів, які досягли середнього рівня. Разом з тим зменшилась їх кількість на низькому рівні (на 9 осіб або 18,4%). Кількісні показники успішності студентів контрольної групи залишилися без суттєвих змін.

Отримані в ході експерименту дані свідчать, що систематичне та комплексне використання дидактичних ігор при вивченні економічних дисциплін сприяє підвищенню навчального інтересу, що позитивно впливає на рівень навчальних досягнень студентів в умовах педагогічного ВНЗ.

Висновки. Дидактичні ігри займають важливе місце серед сучасних інноваційних технологій навчання. Їх використання під час вивчення економічних дисциплін є ефективним методом організації навчальної діяльності, при дотриманні системи педагогічних умов: *урахування цільової спрямованості гри на етапі конструювання, диференціації змісту дидактичної гри відповідно до її призначення; досконалого володіння викладачем методикою підготовки та проведення дидактичної гри; створення психологічно сприятливого ігрового середовища; систематичність використання дидактичних ігор у навчальному процесі педагогічного ВНЗ.*

Виконане дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із досліджуваною проблемою. Подальшої розробки вимагають такі питання: створення цілісної системи дидактичних ігор у процесі вивчення не тільки економічних, а й профільних дисциплін при підготовці майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Ю.К. Бабанский / – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / І.М. Куліш. – НПУ М.П. Драгоманова. – К. : 2009. – 22 с.

3. Педагогика: учебное пособие для студентов педвузов и педколледжей / под ред. П.Н. Пидкасистого. – М., 2002. – 251 с.
4. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 117 с.
5. Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд.наук / Н.Н. Страздас. – Л., 1980. – 9 с.

УДК 379.831

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДІЖНОГО МЕДІА-ЦЕНТРУ ЛИСИЧАНСЬКОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Гончаренко Н.О., Крошка С.А.

***Відокремлений підрозділ «Лисичанський педагогічний
коледж Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка»***

У статті розкрито значення застосування засобів медіаосвіти в сучасному навчальному закладі. Визначена структура діяльності молодіжного медіа-центру щодо активного залучення студентської молоді до нових інноваційних дозвілєвих сфер діяльності.

Ключові слова: медіа-освіта, інновації, технології, здоров'я, самоврядування, інформаційна культура.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЁЖНОГО МЕДИАЦЕНТРА
ЛИСИЧАНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Гончаренко Н. А., Крошка С. А.

В статье раскрыто значение применения средств медиа-образования в современном учебном заведении. Определена структура деятельности молодежного медиа-центра по активному привлечению студенческой молодежи к новым инновационным сферам деятельности отдыха.

Ключевые слова: медиа-образование, инновации, технологии, здоровье, самоуправление, информационная культура.

**ORGANIZATIONAL ASPECTS OF YOUTH HOWTO MEDIA
CENTER LISICHANSKIY TEACHERS COLLEGE**

Goncharenko N.A., Kroshka S.A.

In the article mentioned the use of media education in the modern school. The structure of the Youth Media Center to actively encourage students to innovative new recreational areas.

Key words: media education, innovation, technology, health, government, media culture.

Важливою умовою реалізації вищою освітою її значного потенціалу є побудова на нових методологічних, теоретичних, методичних засадах не тільки навчального, а й виховного процесу. Загальна культура суспільства, громадські тенденції, професійна підготовка фахівців безпосередньо пов'язані з проблемами охорони та захисту суспільної моралі, вирішення яких можливе на підґрунті формування та поширення в Україні основ медіа-грамотності.

Проблема медіа-освіти в контексті світового інформаційного простору є комплексною, її прямо чи опосередковано вивчали В. Різун, В. Ільганаєва, В. Шкляр, Г. Онкович, Л. Найдьонова.

Актуальність роботи полягає в активному застосуванні інноваційних шляхів діяльності соціально-гуманітарної роботи коледжу, пропагуванні ідей розвитку творчої активної особистості в умовах єдиного інформаційного простору. Важливе практичне значення проблеми та

недостатня розробленість її теоретичних аспектів зумовили вибір цього дослідження. Новизна дослідження полягає у виокремленні засобів медіа-освіти, які використовують викладачі Лисичанського педагогічного коледжу у соціально-гуманітарній роботі.

Мета дослідження полягає у визначенні організаційних і методичних засад діяльності молодіжного медіа-центру Лисичанського педагогічного коледжу засобами сучасного інформаційного світового співтовариства, на основі застосування комп'ютерної техніки й засобів телекомунікації.

Бурхливий розвиток електронних технологій, широке упровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм з мультимедійних технологій забезпечило вторгнення в суспільство недоступного раніше потоку аудіо-візуальної інформації від масової теле-, кіно-, іншої відеопродукції до електронних мереж Інтернет [1, 150]. Зазначене повною мірою стосується студентів вищих навчальних закладів, молоді. Мас-медіа відіграють роль потужного культурного інтегратора, виконують виховні функції, диктують норми поведінки особи в суспільстві, ставлення її до інших людей, зберігають культурні традиції [3, 30]. Упровадження нових інформаційних технологій є виявом і одночасно основою складного соціально-економічного й науково-технічного процесу.

Діяльність центру реалізується у чотири етапи. Перший – організаційний (2013 – 2014 н.р.). Його мета полягає в науково-методичному освоєнні проблеми, створенні технічної бази для її вирішення. Завдання: вивчити особливості застосування медіа-освіти під час функціонування основних напрямків роботи «Молодіжного медіа-центру. ua».

Другий етап – формувальний (2014 – 2016 н.р.) – реалізується через пошук, розробку шляхів і моделей входження основних напрямків медіа-центру до мультимедійних послуг інноваційної діяльності.

Третій етап – моніторинговий (2016 – 2017 н.р.) – полягає в апробації, впровадженні позитивних результатів реалізації діяльності медіа-центру. Завдання: здійснення моніторингу результатів II етапу реалізації програми; статистичне опрацювання результатів моніторингу, їх аналіз.

Четвертий етап – узагальнюючий (2017-2018 н.р.). Він направлений на впровадження позитивних результатів програми в практику організації соціально-гуманітарної роботи. Завдання: упровадження позитивних результатів програми в педагогічну практику; статистична обробка даних, їх аналіз; узагальнення результатів програми медіа-центру щодо пошуку шляхів ефективного запровадження інформаційного середовища педагогічного вищого навчального закладу I – II рівнів акредитації.

Молодіжний медіа-центр – один із підрозділів навчального закладу, що становить інтегроване інформаційно-педагогічне середовище, де запроваджуються нові форми організації пізнавальної та комунікативної діяльності її споживачів. На його базі вдосконалюється пошукова, дослідницька роботи; здійснюється виховання всіма засобами медіа-освіти.

Медіа-освіта у Лисичанському педагогічному коледжі орієнтована на свободу самовираження та право на інформацію, є інструментом підтримки демократичних поглядів викладацького складу та студентської молоді. Володіння медіа-ресурсами дозволять сучасному студенту розширити межі інформаційної грамотності та культури відповідно до сучасного рівня розвитку інформаційних технологій, удосконалювати ІКТ-компетентність із урахуванням специфіки майбутньої професії.

Діяльність «Молодіжного медіа-центру.ua» є складовою частиною системи соціально-гуманітарної роботи Лисичанського педагогічного коледжу.

Головна мета діяльності – виховання духовно багатой, розвиненої особистості, громадянина України; підготовка фахівців до організації роботи в освітянських закладах, у тому числі школі, формування вчителя, здатного до творчої активної діяльності з виховання учнівської молоді; професійної підготовки за допомогою медіа-матеріалів.

Завдання: вивчити та узагальнити особливості застосування медіа-освіти під час функціонування «Молодіжного медіа-центру.ua»; вивчити можливості Інтернет-ресурсів і їхнього ефективного застосування, зокрема використання електронної пошти для індивідуальної переписки кореспонденції, випуск електронної дошки оголошень; розширювати демократизацію і гуманізацію соціально-гуманітарної роботи

коледжу; готувати педагогічні кадри високого професійного та духовного рівня, які мають достатню інформаційну культуру; забезпечувати умови для свободи мислення, реалізації права студентів мати власну думку; організовувати роботу спілки студентської молоді; спрямовувати соціально-гуманітарну роботу на професійно-орієнтовану діяльність студента.

У своїй роботі зі студентами викладачі використовують мультимедійні послуги інноваційної діяльності: телефонію, відеоконференції, Інтернет, дистанційне навчання, огляд відео на запит у режимі «on-line», блоги викладачів і студентів, веб-сайти, електронні газети, веб-виставки.

Особливу роль у діяльності медіа-центру відіграють такі напрямки: екологічний, соціокультурний, феліксологічний, творчий. Вони спрямовані на покращення внутрішнього коледжного та зовнішнього інформаційного забезпечення діяльності навчального закладу; забезпечення високого рівня культурно-мистецької роботи та створення умов для розкриття творчих здібностей талановитої молоді із застосуванням сучасних інформаційних технологій; задоволення потреб у спортивному вдосконаленні та оздоровленні й дозвіллі.

Творчий колектив викладачів ставить перед студентською молоддю складні й цікаві завдання: пошук інноваційних шляхів формування екологічної свідомості майбутніх учителів; пропагування ідей європейської єдності в місцевому середовищі; розвиток художньої творчої активності особистості; упровадження інноваційних форм організації виховної роботи з використанням активних та інтерактивних технологій, спілкування в інтерактивному просторі з іншими колективами та виконавцями через викладання матеріалу в You Tube.

Таким чином, ми визначили організаційні та методичні засади діяльності молодіжного медіа-центру Лисичанського педагогічного коледжу засобами сучасного інформаційного середовища. На сьогодні повністю реалізований організаційний етап діяльності молодіжного медіа-центру. Здійснюється робота щодо впровадження формувального етапу. Відбувається активний пошук і розробка шляхів і моделей уходження основних напрямків медіа-центру до мультимедійних послуг інноваційної діяльності.

Подальша систематизація педагогічного досвіду, класифікація робок та укладання на цих засадах технологій сприятиме розвитку педагогічної інноватики із застосування медіа-технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільганаєва В. Інформація та знання в соціально-комунікаційних процесах / В. Ільганаєва // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2009. – № 2. – С. 149 – 153.
2. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посібник / за ред. Л.А. Найдюнової, О.Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – С. 34 – 48.
3. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти / Г.В. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 29 – 31.

УДК 371.134

ПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Гур'єва Я.В.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті розглянуті результати історичного аналізу проблеми становлення та розвитку педагогіки творчості у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці.

Ключові слова: педагогіка творчості, творча діяльність вчителя, педагогічна творчість учителя, творчий розвиток.

ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Гурьева Я.В.

В статье рассмотрены результаты исторического анализа проблемы становления и развития педагогики творчества в отечественной и зарубежной педагогической мысли.

Ключевые слова: педагогика творчества, творческая деятельность учителя, педагогическое творчество учителя, творческое развитие.

PEDAGOGY CREATIVITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGICAL THOUGHT

Gurieva Y.V.

The article discusses the results of the historical analysis of the problem of formation and development of creativity in the domestic pedagogy and foreign pedagogical thought.

Keywords: pedagogy creativity, creative activity of the teacher, the teacher pedagogical creativity, creative development.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено створення умов для формування освіченої, творчої особистості – громадянина, реалізації та самореалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Національна доктрина становлення вітчизняної освіти акцентується увага на необхідності розвитку ініціативи та творчого пошуку учителів, вивчення та поширення їхнього педагогічного досвіду. Згідно з провідною освітньою концепцією, саме творчість впливає на формування інтелектуально і морально досконалої особистості, дає можливість людині зрозуміти свою індивідуальність, свій талант й ефективно їх реалізовувати.

В умовах інтенсивного розвитку теорії і практики сучасної освіти, педагогіка творчості набуває ознак самостійної наукової галузі, що має власний предмет дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку педагогіки творчості знайшли своє відображення у дослідженнях В. Лісовської, В. Крутецького, М. Поташника, Є. Клімова, Н. Петрова, Я. Пономарьова, Ю. Азарова, І. Зязюна, Н. Тарасовича Ю. Бабанського, В. Сластьоніна, В. Кан-Калика, А. Капської, С. Сисоевої, В. Андрєєва, О. Бодальова, Н. Киричука, Л. Лузіної, М. Смульсона, М. Холодної та ін., які особливу увагу приділяли з'ясуванню та характеристиці її психолого-педагогічної сутності.

Проблему становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі в наукових дослідженнях висвітлюють філософи, психологи, педагоги: В. Андрєєв, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, І. Кант, А. Маркова, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, С. Сисоева, П. Цапок та ін.

Зазначимо, що проблема розвитку педагогіки творчості розглядається у тісному взаємозв'язку з розвитком історико-педагогічної думки, дослідження якої є показником актуальності визначеної проблеми.

Метою статті є дослідження проблеми теорії і практики розвитку педагогіки творчості у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність та особистість педагога, його педагогічна творчість завжди були предметом наукового аналізу вчених, мислителів, освітян. Наголосимо, що діяльність є основою творчості. У сучасному суспільстві, де людина є найвищою цінністю, результати творчої діяльності будуть завжди соціально значущими: і це стосується об'єктивного нового результату, чи то будуть розглядатися новоутворення у творчому розвитку людини.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічна творчість» тлумачиться вкрай неоднозначно. Її визначають як педагогіку творчості (В. Андрєєв); як особливу галузь педагогічної науки, що спрямована на виявлення закономірностей формування творчої особистості (В. Шубинський).

М. Поташник визначає педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу, оскільки пошук оптимального педагогічного рішення в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний із творчістю. Педагог Л. Рувинський розглядав

творчість як пошук учителем нових розв'язків у постанові нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності, як здатність передбачати, емоційно переживати та розв'язувати завдяки творчій уяві проблемні ситуації шкільного життя.

Ми визначаємо педагогічну творчість учителя як особистісно зорієнтовану держрозвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя і учня), зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

Отже, під педагогікою творчості слід розуміти створення нових способів вирішення педагогічних завдань, а творчість вчителя безпосередньо включає сукупність умінь та навичок, без яких неможливо творчо вирішити ці завдання.

Проблему творчої діяльності вчителя успішно розглядали ще в давньогрецькій філософії такі мислителі як Демокріт, Сократ, Платон, Протагор, Аристотель та ін. Основне завдання педагогічної діяльності зводилося ними до того, щоб активізувати духовні сили виховання завдяки уважному вивченню його схильностей і здібностей [7, с. 52]. Проблема творчої діяльності педагога в педагогіці Відродження та Просвітництва стає необхідною ланкою на шляху до нового світо-розуміння, до нової філософії – філософії гуманізму, увага якої зосереджувалася на внутрішньому світі людської особистості в її земному існуванні та в її перетворювальній активності. Це ґрунт, на якому народжується нове життя, нові ідеї, нові рішення. Людина неухильно усвідомлювала власну вартість, а тому намагалася розвивати власну особистість, власні намагання та реалізувати цілі.

Пізніше Я.А. Коменський створив нову філософію освіти, в основі якої – гуманізм, віра у великі можливості людини, педагогічний оптимізм. Особливе значення, на наш погляд, має вчення про всебічний розвиток дитини, основні положення якого викладено у праці «Материнська школа». Я.А. Коменський вказує на необхідність розвитку у дітей сприймання, мовлення, збагачення пам'яті відомостями з різних галузей знань [3]. У праці «Про вигнання із шкіл відсталос-

ті» педагог надавав великого значення ролі учителя: «Учителі – душа і серце виховання», – стверджував він [4].

Швейцарський педагог Й. Песталоцці діяльність учителя розглядав як діяльність творчу і рішуче заперечував застосування у ній рутинних та одноманітних прийомів. Згідно з настановами Ж.-Ж. Руссо, педагог повинен займатися не тільки навчанням і освітою дитини, але передусім розвитком її природних властивостей, які є прекрасними [7, с. 25-26].

Я. Корчак особливого значення надавав любові до дітей, повазі до особистості дитини, ніжному ставленню до її серця. Він пропонував діяти у плані здійснення виховних ідеалів, розкриваючи й утверджуючи в дітях можливості саморозвитку, закладені в них природою. «Щоб розвивати волю, мужність, самостійність та інші цінні якості, необхідна», – стверджує Я. Корчак, – система виховання, яка б ґрунтувалася на дитячій активності й самодіяльності, на мобілізації власних зусиль і праці дітей в інтересах їхнього виховання й перевиховання» [5].

К. Ушинський порівнював працю учителя з творчістю художника: «... мистецтво учителя формує духовне обличчя самої людини» [6, с. 162].

Кожний педагог, на думку К. Ушинського, є психологом. Він повинен вивчати свого вихованця, його здібності, нахили, чесноти і вади, спостерігати розвиток розуму, керувати ним, повинен давати напрям волі, розкривати розум, боротися з лінощами, упертістю, викорінювати негативні природні нахили, формувати смак, прищеплювати любов до істини – словом, щохвилини перебувати у сфері психологічних явищ [11, с. 25].

С. Русова вважала, що новою, справді народною школою може бути та школа, в якій дитина мала б творчо розвиватися на національному ґрунті і де б враховувалися її індивідуальні особливості. До кожної дитини потрібен особливий підхід. Важливим принциповим завданням дошкільного виховання, за концепцією С. Русової, є розвиток творчих здібностей дитини [9, с. 45-46]. Причому, зазначає педагог, творчі сили дітей в українському садку мають пробуджуватися й розвиватися саме засобами національного матеріалу, того матеріалу, який найбільш поширений у тій чи іншій місцевості – використання глини, дерева, ма-

лювання, вишивання. Разом з тим, у садку має лунати гарна українська пісня, звучати до рідної мови.

Визначення педагогічної творчості учителя та її специфічних ознак належить до основних положень психолого-педагогічної системи В. Сухомлинського, у якій педагогічна творчість учителя відноситься до поняття педагогічної культури [10, с. 420]. У працях В. Сухомлинського зосереджено увагу на значенні творчості учителя у становленні справжньої людини, громадянина, патріота.

Поняття «педагогічна творчість учителя», на думку В. Кан-Калика, містить і його творчу педагогічну діяльність і творчу навчальну діяльність учня у їх взаємодії та взаємозв'язку, а також результати спільної творчої діяльності, що ведуть до їхнього взаємного розвитку й саморозвитку. В. Кан-Калик зазначає, що творча педагогічна діяльність педагога завжди зумовлена індивідуально-психологічними особливостями творчої навчальної діяльності учнів; у свою чергу, творча навчальна діяльність учнів зумовлена рівнем та характером творчої діяльності педагога [2].

Ю. Львова у своїй праці «Творча лабораторія учителя» визначає педагогічну творчість як безперервне внутрішнє спонування педагога духовно збагачуватись, передавати свої надбання дітям. Вона називає це духовною самовіддачею [8].

Аналіз сучасної наукової літератури доводить, що в сучасних дослідженнях психологічної та педагогічної сутності творчості визначаються поняття «педагогіка творчості», «педагогічна творчість вчителя», «творча педагогічна діяльність», які ґрунтуються, як правило, на усвідомленні суті феномена «творчість». Однак, часто наведені поняття ототожнюються між собою. Разом з тим, В. Андрєєв визначає педагогіку творчості як «науку про педагогічну систему двох діалектично взаємообумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного і гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і їх творчих колективів» [1].

Виходячи з концепції творчості Я. Пономарьова, педагогіку творчості можна розглянути як фундаментальну науку, яка вбирає в себе результати досліджень психології творчості. Такий підхід вимагає знят-

тя вікових обмежень з предмета педагогіки, розуміння її як науки про виховання і навчання в широкому розумінні вікових меж. Крім того, включення в педагогіку проблем наукової, художньої, технічної творчості не тільки зближує навчання й виховання з наукою, технікою, мистецтвом, а й, сприяє формуванню особистості як творчої, розвитку її талантів та обдарованості [3].

Науковець С. Сисоєва визначає такі *принципи педагогічної творчості* вчителя: діагностики, оптимальності, взаємозалежності, креативності, доповнення і варіантності, і наголошує, що там, де панує рутина, немає місця творчості, там домінує сірість, буденність, формалізм, не розвивається думка, погіршується навчально-виховна робота [9].

У сучасній науковій літературі поняття «педагогіка творчості» часто визначається, як галузь загальної педагогіки, яка вивчає закони та закономірності формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей у процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних й індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [9, с. 83].

Метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формування в учнів здатності до творчості – інтегральної якості особистості, що об'єднує спрямованість і мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня [9, с.11].

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, аналіз педагогічних ідей різних періодів формування педагогічної думки стосовно феномена «педагогічна творчість» переконує в його незмінній актуальності і значимості для педагогічної теорії і практики. Педагогічна творчість, з одного боку є умовою творчого розвитку учня, як мети діяльності вчителя, а з іншого – засобом творчого саморозвитку особистості вчителя, підвищення його професійної компетентності і рівня педагогічної майстерності. Педагогічна творчість сприяє професійній і особистісній самореалізації вчителя у процесі педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань : Издательство Казан. университета, 1996. – 567 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандоров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – 413 с.
4. Коменский Я.А. Об изгнании из школ косности / Я.А. Коменский // Избран. педагог. соч. : В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
5. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак; пер. с пол. К.Э. Сенкевич. – М. : Педагогика, 1979. – 473 с.
6. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 359 с.
7. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посібник / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
8. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: книга для учителя / Ю.Л. Львова. – [3-е изд-е, перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1992. – 224 с.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С.О. Сисоєва – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-656.
11. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Собрание починений : В 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 160-167.

УДК 378:373.3

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ
ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ**

Данильченко С. В.

*Комунальний вищий навчальний заклад
«Макіївське педагогічне училище»*

Визначаючи найактуальнішою потребою сучасного суспільства необхідність сталого розвитку, автор статті обґрунтовує особливу роль підготовки педагогів до впровадження освіти, яка забезпечує це зростання. Як педагог-практик автор надає рекомендації щодо впровадження проектної технології в процес підготовки майбутніх педагогів і доводить, що саме вона є однією з ефективних технологій, здатних так перебудувати зміст і методику навчального процесу на всіх його рівнях, що освіта буде забезпечувати своєчасну підготовку людини до життєдіяльності в умовах сучасного інформаційно-техногенного суспільства.

Ключові слова: сталий розвиток, випереджаюча освіта, проектна технологія, проектування діяльності навчального закладу, готовність до педагогічної діяльності

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ**

Данильченко С. В.

Определяя актуальной потребностью современного общества необходимость устойчивого развития, автор статьи обосновывает особую роль подготовки педагогов к внедрению образования, которое обеспечивает это развитие. Как педагог – практик автор дает рекомендации по внедрению проектной технологии в процесс подготовки будущих педагогов и доказывает, что именно она является одной из эффективных

технологий, способных перестроить содержание и методику учебного процесса на всех его уровнях, что образование будет обеспечивать своевременную подготовку человека к жизнедеятельности в условиях современного информационно-техногенного общества.

Ключевые слова: устойчивое развитие, опережающее образование, проектная технология, проектирование деятельности учебного заведения, готовность к педагогической деятельности.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE TEACHERS TRAINING PROCESS

Danylchenko S. V.

As the requirement for constant development is the most urgent need of modern society, the author emphasizes the special role of teachers' training for the education introduction that provides this development. As a teacher-practitioner the author provides guidelines for the implementation of the project technology in the training of future teachers and proves that this technology is one of the most effective ones, which can change the content and methods of the educational process at all levels in a way that education will provide a person with appropriate life background in today's information- anthropogenic society.

Keywords: constant development, advanced education, planning technology, planning of educational institution activities, preparedness for teaching activity.

Удосконалення професійної підготовки педагогів – одне з найважливіших завдань розвитку суспільства. Соціально-економічне оновлення галузей життєдіяльності викликало в педагогічній науці купу проблем і протиріч, розв'язання яких пов'язано з формуванням високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості.

Стало зрозумілим, що для усунення цієї проблеми необхідно переглянути традиційні принципи навчання, докорінно перебудувати не тільки засади та практики педагогічної діяльності, але й, у першу чер-

гу, свідомість людей щодо ставлення до окремої особистості та суспільства в цілому.

Важливість цієї проблеми вбачається ще й у зв'язку з падінням інтересу школярів до навчання в загальній школі, тим більше в початковій. Спеціально організовані дослідження вчених констатують, що природний пізнавальний інтерес дитини, яка вперше прийшла до школи, у більшості випадків поступово гасне, а у низки школярів з'являється стійке небажання вчитися. На практиці недостатньо використовуються сучасні технології, шляхи формування пізнавальних інтересів, які напрацьовані психолого-педагогічною наукою. Зусилля вчителя спрямовані на те, щоб передавати учням якнайбільше відомостей, передбачених програмою, що не сприяє формуванню та розвитку пізнавальних інтересів.

Основна мета цієї роботи полягає у розкритті одного з найефективніших методів підготовки майбутніх педагогів до формування пізнавального інтересу молодших школярів як складової загальної системи підготовки педагогічних кадрів, а їх результат – доведення необхідності сталого розвитку суспільства у зв'язку з порушенням пізнавальної рівноваги освітнього середовища внаслідок надмірного навантаження на дитину, соціально-політичною напруженістю в суспільстві.

За визначенням комісії ООН зі сталого розвитку, його мета – задовольняти потреби сучасного суспільства, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь вирішувати їх.

Низка теоретиків і прихильників сталого розвитку вважають його найперспективнішою ідеологією XXI століття і навіть усього третього тисячоліття, яка з поглибленням наукової обґрунтованості витіснить усі наявні світоглядні ідеології як такі, що є фрагментарними, неспроможними забезпечити розвиток цивілізації. Це пояснюється тим, що парадигма сталого розвитку включає в себе вимоги до соціальної справедливості, відсутність расової та національної дискримінації, а його концепція є триединою і містить економічну, соціальну та екологічну складові.

Проблеми сталого розвитку є особливо актуальними і для суспільства України, яке нині знаходиться на стадії перехідного періоду

та переживає, як і більшість країн світу, глибоку економічну та соціальну кризу.

Дослідження означеної проблеми позначилося на розумінні ролі освіти у формуванні свідомості людей, здатних до його забезпечення, внаслідок чого виникло поняття випереджаючої освіти для сталого розвитку та було розроблено її концепцію. Сутність цієї концепції полягає в перебудові змісту й методики навчального процесу на всіх її рівнях так, щоб освіта була здатною своєчасно готувати людину до нових умов існування, давати їй такі знання й уміння, які б дозволили успішно та ефективно діяти в інформаційно-техногенному середовищі.

Оскільки, як було зазначено вище, проблеми сталого розвитку є актуальними і для України, то й надання освіти випереджаючого спрямування є першочерговим завданням. Науковці, зокрема доктор філософських наук О. Висоцька, так визначають завдання кожного компонента випереджаючої освіти [2] :

Правова компонента передбачає реалізацію таких завдань: засвоєння знань щодо реалізації прав людини і дитини згідно з концепцією сталого розвитку та розкриття змісту норм демократії, правової культури громадян, ролі громадськості у реалізації екологічних і соціально-економічних проблем; привчання до відкритого та вільного висловлювання думок на основі реалізації ідей педагогіки співробітництва, розвиток навичок аргументування своєї думки.

Соціально-економічна компонента включає вирішення таких завдань: розкриття змісту поняття «якісне життя» як однієї зі складових концепції сталого розвитку; прищеплення навичок розумного ресурсу та енергоспоживання, раціонального використання предметів споживання, зменшення марних витрат сировини; розвиток високого рівня соціальної мобільності, виховання культури інноваційності та успішності, що сприятиме більшій адаптації до динаміки життя в сучасному постіндустріальному суспільстві.

Морально-етична компонента містить такі питання: формування гуманістичних цінностей і пріоритетів, заснованих на ідеї самоцінності кожної особистості та права на відмінність та розвиток неконфронтаційної свідомості, орієнтованої на співдружню та неконфліктну діяльність; упровадження норм діяльнісної педагогіки, що орієнтована

на небайдуже, активне ставлення до порушення принципів сталості, уміння оптимально реагувати на недотримання екологічних і соціально-економічних вимог згідно з пріоритетами сталого розвитку; розвиток високої інформаційної культури, що передбачає медіа-грамотність, поінформованість щодо проблем сталого розвитку, активізацію критичного мислення.

Екологічна компонента передбачає вирішення таких завдань: засвоєння знань щодо стану довкілля, органічної єдності людини і природи, заходів зі збереження цілісності природних екосистем, способів виходу з екологічної кризи та використання формування екологічного світогляду та екокультури на засадах розкриття змісту та впровадження норм і принципів екологічної освіти та етики відповідальності; засвоєння основних знань та вмінь щодо здорового способу життя, гармонізації стосунків між людиною та природним середовищем; залучення до екологічного руху, діяльності училищних та позаучилищних (міських, регіональних, всеукраїнських) екологічних організацій.

Безперечно, особливо важливим упровадженням засад випереджаючої освіти для сталого розвитку є для підготовки педагогів, що пояснюється особливостями соціального призначення цієї професії. Адже від якості їх фахової підготовки до реалізації завдань випереджаючої освіти залежить формування нового покоління людей, здатних до розвитку й удосконалення своїх особистісних можливостей та активної участі у всіх сферах діяльності суспільства з урахуванням потреб його сталого розвитку. Готуючи майбутніх педагогів до впровадження засад випереджаючої освіти, ми, таким чином, забезпечуємо наше ста-
ле майбутнє.

Підготувати студентів педагогічного училища, майбутніх педагогів, до реалізації якісно нових завдань формування особистості, визначених вище, означає забезпечити їх фахову компетентність, що залежить від багатьох чинників, серед яких значне місце посідає управління цим процесом. Основою управлінської діяльності у контексті реалізації сталого розвитку є стратегічне управління як реальний інструмент підвищення його ефективності.

Серед принципів стратегічного управління виокремлюється стратегічно-модельючий характер управлінської діяльності, що пе-

редбачає його інноваційну спрямованість, гнучкість і відкритість системних інновацій, урахування сучасних тенденцій і запитів суспільства до освіти, структурування змісту освіти згідно з маркетинговим підходом.

Якісні зміни системи управління можна здійснити багатьма шляхами: через вплив вищих органів, розвиток власних традицій і практики, природне удосконалення управління, що спрямовується розвитком навчального закладу. Але найбільш продуктивним ми вважаємо такий, який би поєднував усе позитивне, що притаманне кожному з них. Це проектування діяльності навчального закладу, яке базується на глибокому науковому підґрунті і, разом із тим, забезпечує реалізацію власних засад підготовки педагогічних кадрів. Крім того, актуальність проектування внутрішньоучилищного управління пояснюється також необхідністю навчального закладу реалізовувати підготовку студентів у світлі забезпечення сталого розвитку суспільства через упровадження засад випереджаючої освіти.

Проектування в педагогічному училищі – це ціла система запланованих дій внутрішнього життя з визначеною специфікою завдань та обов'язковим прогнозуванням бажаних результатів. Це поступова практична діяльність, яка містить у собі етапи організації проекту, планування діяльності в ньому, дослідження теми та сприяє розвитку ініціативи, залучає до участі в плануванні всіх учасників педагогічного процесу, формує творчі здібності, потребує впровадження педагогіки співробітництва.

Відповідно до вимог нормативно-правових документів та Концепції виховної роботи в КВНЗ «Макіївське педагогічне училище», Наскрізної програма національного виховання студентської молоді в КВНЗ «Макіївське педагогічне училище» було визначено провідну мету діяльності навчального закладу як формування професійно компетентних та конкурентоспроможних фахівців.

Ураховуючи потенційні можливості проектної технології в інноваційному управлінні педагогічним процесом у навчальному закладі та спираючись на теоретичні положення «Концепції випереджаючої освіти для сталого розвитку», ми розробили і вже протягом декількох років упроваджуємо **практико-орієнтований проект «Педагог XXI**

стілття» з його складовими. Його метою є визначення шляхів модернізації підготовки фахівців у педагогічному училищі відповідно до вимог нормативних документів і потреб суспільства.

Складовими проекту «Педагог ХХІ століття» є міні-проекти «Держстандарт», «Погляд у майбутнє» (працевлаштування, профорієнтаційна робота), «Педагогічна майстерність» (науково-методична робота), «Обдарованість», «Шляхетність», «Зміцнюємо здоров'я», «Шлях до професійного успіху» (практична підготовка), «Компетентними у житті», «Моніторинг освітнього процесу», «Духовність», «Затишна планета – для нас і прийдешніх поколінь».



У педагогічному училищі вже накопичився значний позитивний досвід реалізації всіх складових проекту «Педагог ХХІ століття», але в цій роботі ми розкриємо досвід реалізації міні-проекту «Затишна планета для нас і прийдешніх поколінь», оскільки одним із компонентів випереджаючої освіти для сталого розвитку є екологічний. Складовими екологічного компоненту є екоспоживання, екологічна етика та культура, природоохоронна діяльність. Засобами її реалізації є екологічні

освіта, виховання, діяльність. Робота над міні-проектом «Затишна Планета – для нас і прийдешніх поколінь» здійснювалася за етапами:

Організація проекту, який передбачав комплексну діагностику студентів і педагогів щодо виявлення стану екоспоживання, екологічної культури та етики, участі у природоохоронній діяльності. У результаті досліджень було виявлено, що близько 90% студентів виявили розуміння щодо існування екологічних проблем і намагаються дотримуватися вимог екологічної культури та етики, 8% – хоч і розуміли, що екологічні проблеми існують, проте над своєю поведінкою в природі ніколи не замислювались, а 2% студентів відповіли, що в коло їхніх інтересів проблеми екології ніколи не входили. Розроблення шляхів

реалізації проекту потребувало додаткової інформації як наукового, так і методичного змісту, вивчення досвіду роботи з питань екологічної освіти і виховання у навчальних закладах України. Ми дійшли висновку, що реалізувати цей проект можливо як шляхом організації так званого пронизуючого навчання, яке передбачає включення екологічної освіти та виховання у зміст майже всіх навчальних дисциплін, так і шляхом поглибленого навчання через вивчення дисципліни «Основи екології», організацію роботи гуртка, навчально-дослідницької, волонтерської діяльності студентів, проведення проблемних семінарів, конференцій, круглих столів, співпраці з громадськими організаціями, участі в екологічних акціях, проведення позааудиторних виховних заходів. Організуючи реалізацію проекту, ми враховували також, що екологія – синтезована система наукових екологічних знань, тому вони є своєрідним поєднанням технічної, біологічної, географічної, хімічної, фізичної, філософської, педагогічної, юридичної та економічної інформації, використання якої, на нашу думку, у комплексі сприяє формуванню екологічної культури студентів.

Такий підхід розглядається як «екологізація навчальних дисциплін». Його сутність дослідив і описав Н. Реймерс як процес послідовного впровадження в технологічні системи управлінських рішень, які б дозволяли підвищувати ефективність використання природних ресурсів із метою покращення або хоча б збереження якості природного середовища на локальному, регіональному та глобальному рівнях. Загальна екологізація означає різносторонній, більш системний, ніж раніше, підхід до об'єктивного світу та глибше усвідомлення ролі природи в житті людини, тобто новий етап екологічної культури [4].

На етапі планування діяльності в проекті було розподілено обов'язки між його виконавцями. Очолив роботу з реалізації проекту заступник директора з науково-методичної роботи; його виконавцями стали практичний психолог, заступник директора з виховної роботи, керівники академічних груп, викладачі біології, практикуму з природознавства, методики навчання природознавства, методики ознайомлення з природою. До виконання проекту були залучені студенти 1–4 курсів дошкільного та шкільного відділень.

На етапі дослідження теми проекту збиралася необхідна інформація, здійснювався її аналіз, учасники виконували окремі завдання.

Заключний етап роботи над проектом – *підбиття підсумків його реалізації*. Двічі на рік у педагогічному училищі проводяться проміжні підсумки роботи над ним. Варто зазначити, що протягом трьох років реалізації проекту «Затишна планета – для нас і прийдешніх поколінь» усі заплановані заходи стали традиційними і проводились щорічно з ускладненням мети та зміною свого змісту з урахуванням досягнень студентів у засвоєнні екологічних знань і вмінь, сформованості уявлень і переконань, про які ми дізнаємося з результатів педагогічного спостереження, анкетування, бесід. Так, наприклад, традиційним стало проведення конкурсу «Міс екологія», підготовка презентацій і проведення конкурсів на кращий студентський проект, екологічний плакат, зокрема до Дня довкілля, річниці від дня Чорнобильської аварії, фотографій «Дивосвіт навколо нас», участь в училищних і міських екологічних акціях.

Дуже ефективною і результативною стала участь студентів педагогічного училища в роботі громадської організації «Макіївський міський осередок Усеукраїнської дитячої спілки «Екологічна варта».

Не цураються студенти педагогічного училища і акцій з упорядкування і озеленення території училища і міста, збору вторинної сировини. У межах роботи секції «Природознавство» МАН училища студенти ведуть навчально-дослідницьку роботу і доповідають про її результати на засіданнях екологічного гуртка, беруть участь в училищних, обласних і регіональних науково-практичних конференціях.

На завершальному етапі студенти, які залучалися до співпраці, будуть знову продіагностовані для того, щоб визначити ефективність реалізації цього проекту, а роботу з екологічної освіти і виховання буде продовжено.

Дослідження проблеми розбудови сталого суспільства сприяло розумінню ролі освіти і педагога у формуванні свідомості людей, здатних забезпечити сталий розвиток суспільства, внаслідок чого виникло поняття випереджаючої освіти. Упровадження її засад необхідно починати ще в дошкільному навчальному закладі та продовжувати в школі, починаючи з початкових класів. Саме тому підготовка майбутніх педагогів

до впровадження всіх компонентів випереджаючої освіти є важливим завданням вищого педагогічного навчального закладу.

Досвід КВНЗ «Макіївське педагогічне училище» щодо реалізації проекту «Педагог ХХІ століття» з його складовими засвідчує, що однією з ефективних технологій підготовки майбутніх педагогів до впровадження випереджаючої освіти є проектна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: метод проектів / С.Є. Вірста // Нові технології навчання. – 2007. – № 50. – С. 48-52
2. Висоцька О.Є. Концептуальні засади випереджаючої освіти для сталого розвитку / О.Є.Висоцька // Дніпропетровська обласна педагогічна освіта. – 2009. – № 21(30). – С. 6.
3. Лендел М. Теоретичні аспекти формування екологічної культури / М. Лендел // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2004. – № 4 (10). – С. 64–67.
4. Реймерс Н. Ф. Природоиспользование: словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс– М. : Мысль, 1990. – С. 591-592.
5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : науковий посібник / під заг. ред. С. І. Якименко. – К. : ВД «Слово», 2011. – 464 с.

УДК 796.011.3:378

**СТАВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВА САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ
ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Дзензелюк Д.О.

Житомирський національний агроєкологічний університет

Анотація. У статті розглядаються ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами та перспектива самостійних занять у позанавчальний час студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична та рухова активність, позанавчальний час, самостійні заняття.

**ОТНОШЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВА САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ
ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗ**

Дзензелюк Д. О.

Аннотация. В статье рассматриваются отношение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и перспектива самостоятельных занятий во внеурочное время студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая и подвижная активность, внеурочное время, самостоятельные занятия.

**THE ATTITUDE AND PERSPECTIVE OF PHYSICAL TRAINING
INDIVIDUAL LESSONS FOR STUDENTS OF HIGH
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Dzenzelyk D.O.

Summary. The attitude of students to physical self training and perspective of self training at extracurricular time at High Educational Institutions have been considered in the paper.

Key words: physical training, physical and moving activity, extracurricular time, selftraining.

Постановка проблеми та зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Фізичне виховання – органічна частина загального виховання, яка покликана забезпечувати розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей і професійно-прикладних навичок людини. Фізичне виховання шляхом проведення обов'язкових занять здійснюється в навчальних закладах різного рівня, у тому числі й у вищих навчальних закладах, відповідно до навчальних програм, затверджених у встановленому порядку. Таким чином, фізичне виховання, як і виховання в цілому, є процесом вирішення певних освітньо-виховних завдань, який характеризується всіма загальними ознаками педагогічного процесу, або здійснюється в умовах самовиховання [1, 31].

Сучасна вища школа повинна не тільки закласти міцний фундамент знань, але й надати можливість самостійно їх поповнювати в силу необхідності. Проте повноцінне використання студентами під час самостійних занять фізичними вправами можливе лише за наявності професійних знань і вмінь [2, 232–235].

Дефіцит рухової активності студентів, як встановлено, складає від 50 до 70% необхідного для повноцінного фізичного розвитку [3, 152]. У свою чергу, результати наукових досліджень свідчать, що короткотривалі фізичні навантаження та не систематичне виконання фізичних управ не забезпечують повноцінного відновлення працездатності [4, 42–44]. Виходячи з вищезазначеного, зростає роль самостійних занять фізичними вправами студентів. Як стверджують роботи низки авторів, більшість студентів тією чи іншою мірою не задоволені системою організації, формами і методами проведення навчальних занять із фізичного виховання, а це, у свою чергу, негативно впливає на ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами у позанавчальний час.

Одним із важливих моментів негативного впливу на свідому активність студентів занять фізичними вправами є підвищена увага викладачів до виконання студентами контрольних нормативів з фізичної підготовки, при цьому процес досягнення цих результатів переважає над активністю та психологічною прихильністю до фізичного виховання в навчальному процесі [5, 425].

Аналіз досліджень і публікацій із проблемами. Дослідження у сфері фізичного виховання багатогранне. Багато питань вивчено, але лівова частина проблемних напрямків фізичного виховання ще вивчаються. У науково-методичній літературі О. Дубогай, В. Завадський, Ю. Короп, Г. Іванова, Г. Грибан, М. Ковальчук, В. Гоншовський, Н. Долгова, В. Радченко постійно звертають увагу на необхідність самостійних занять фізичними вправами. А. Цьось, Э. Котов, Б. Шиян, А. Магльований та інші науковці працюють у напрямку створення методики для самостійного виконання фізичних вправ. Важлива сторона цього напрямку є розробка технології підготовки студентів до самостійних занять фізичними вправами [6, 271–275]. Зважаючи на роботу науковців у галузі фізичного виховання та дослідження самостійної роботи студентів у позанавчальний час, існує ще багато питань і проблем з перспективи фізичного самовдосконалення, які слід вивчати для покращення фізичного стану студентів.

Метою роботи є відображення ставлення студентів до самостійного фізичного вдосконалення, розгляд перспективи самостійних занять фізичними вправами студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження і обґрунтування окремих результатів. Самостійні заняття – це форми занять фізичними вправами, які сприяють ефективнішому засвоєнню рухових завдань, удосконаленню своїх загальнофізичних і спортивних можливостей [7, 76].

Самостійні заняття фізичними вправами, спортом, туризмом, повинні бути обов'язковою складовою частиною здорового способу життя студентів і співробітників вищих навчальних закладів. Самостійні заняття заповнюють дефіцит рухової активності, сприяють ефективному відновленню організму після стомлення, підвищенню розумової й фізичної працездатності, поліпшенню здоров'я студента [8, 11–15]. Виходячи з тлумачення та змісту, самостійні заняття, самостійний розвиток є невід'ємною частиною фізичного виховання у вищому навчальному закладі, але це тільки теорія. Студенти ВНЗ, займаючись фізичною активністю на планових заняттях з фізичного виховання на І–ІІ курсах, мало інформовані про форми, методи та засоби фізичного виховання. Згідно з результатами анонімного анкетування студентів

Житомирського національного агроекологічного університету, де було анкетовано 1399 осіб, 48,2% респондентів отримують знання про фізичну культуру і спорт від перегляду телепередач, що, у свою чергу, несе не зовсім коректну та змістовну інформацію. Зміст заняття з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України, як правило, направлене на підготовку молоді до успішного проходження контрольних нормативів, що в кінцевому результаті веде до негативного ставлення студентів до занять із фізичного виховання. Одноманітність змісту занять та очікуваний результат навчання від модуля до модуля, від семестру до семестру з року в рік знижує мотивацію, зацікавленість та потребу до занять і бажання саморозвиватися. Прикладом зміни ставлення студентів Житомирського національного агроекологічного університету до занять у 2010–2011 та 2011–2012 навчальних років є відвідування студентами планових занять із фізичного виховання в 2010–2011 н.р. 87,6%, а 2011–2012 н.р. – на 8,3% менше. При аналізі анонімного анкетування відповідь студентів на питання «Як Ви ставитесь до занять з фізичного виховання за розкладом» відповідь була така: негативно – 13,2%; нейтрально – 33,1%; позитивно – 53,7%. При проведенні занять без зміни змісту з фізичного виховання кількість респондентів, які дали відповідь на це ж запитання, розподілилися таким чином: негативно – 15,3%; нейтрально – 34,2 %; позитивно – 49,5%. Це, звісно, негативний результат, що впливає і на ставлення студентів до самостійних занять у позанавчальний час. При аналізі «Анкети щодо вивчення здорового способу життя студентської молоді» [9], зокрема, «Які причини заважають Вам займатися самостійно фізичними вправами і спортом» студенти відповіли так: 59,2% – відсутність вільного часу; 33,5% – лінощі; 25,9% – відсутність належних умов; 38,9% – часта захворюваність і відсутність вільних коштів для відвідування фізкультурно-оздоровчих клубів.

Така картина не є перспективною. Заняття фізичною культурою повинно приносити фізичне і моральне задоволення. Для цього необхідно досліджувати інтерес студентів до занять або з'ясувати яку необхідно провести роботу для зміни цієї статистики. Проведене опитування на кафедрі фізичного виховання Житомирського національного агроекологічного університету дало таку відповідь на питання «Вкажіть,

які фактори сприяють формуванню у Вас позитивного ставлення до самостійних занять фізичними вправами і спортом»: 56,9% – бажання поліпшити здоров'я; 31,3% – задоволення від занять фізичними вправами на заняттях з фізичного виховання; 33,2% – бажання бути привабливим. Ураховуючи відповіді студентів та бажання покращити ставлення студентів до занять з фізичного виховання і самовдосконалення, викладачами кафедри фізичного виховання Житомирського національного агроекологічного університету було змінено зміст занять на нове дидактичне наповнення практичного розділу занять з фізичного виховання: ігрові види спорту – 67,5%; циклічні види спорту – 20,2%; єдиноборства – 8,3%; силові види спорту – 4,6%, що з незначною різницею підтверджують дослідження С. Присяжнюка [7, 76]. Після того як було враховано побажання студентської молоді, 2012–2013 навчальний рік продемонстрував сталі зміни: відвідування студентами занять з фізичного виховання покращилось на 9,8%, відповідаючи на питання «Чи займаєтесь Ви самостійно фізичними вправами у позанавчальний час» отримали такі відповіді: 43,4% – 1–2 рази на тиждень; 20,5% – 2–4 рази на тиждень. Також змінилося ставлення у тих, хто до змін наповнення практичного розділу занять з фізичного виховання не бажали займатись у позанавчальний час з 22,9% на 16,2%, що не може не радувати фахівця з фізичного виховання за проведену роботу, даючи можливість у перспективі студентам самостійно займатися фізичними вправами, демонструючи гарний приклад молодому поколінню наслідувати здоровий спосіб життя.

Висновок та перспективи подальших розвідок із напрямку.

Аналізуючи літературні джерела, науково-дослідну роботу науковців та враховуючи власні результати досліджень, можна зробити висновки:

1. Заняття з фізичного виховання та самостійні заняття фізичними вправами у позанавчальний час у студентської молоді за теперішніх факторів (відсутність належних умов, відсутність пропаганди здорового способу життя та фізичної активності, недостатня кількість надання інформації викладача студентам про значення самостійних форм занять тощо) бажає бути кращим. Зміни, необхідні для покращення ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами, мусять вносити зацікавленість і мотивації.

2. Аналізуючи результати дослідження роботи щодо ставлення студентської молоді до самостійних занять фізичними вправами та для покращення перспективи самостійної фізичної активності слід враховувати зацікавленість студентів змістом і дидактичним наповненням практичного розділу занять із фізичного виховання.

Ця праця є своєрідною складовою частиною дослідницької діяльності з активізації самостійних форм занять з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б.М. Шиян–Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010.– С. 31.
2. Чеханюк Л. Шляхи поєднання теоретичних знань з практичною професійною діяльністю Л. Чеханюк, Н. Караванова, Т. Цюпак// Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві:збірник наукових праць. – Луцьк, 1999. – С. 232–235.
3. Карпюк І. Проблеми і перспективи удосконалення фізичного виховання студентів з відхиленнями в стані здоров'я / І. Карпюк// Молода спортивна наука України. – Львів, 2004. – Вип. 8. – Т. 3. – С. 152.
4. Мурахов І.В. Физическое воспитание в «сумме технологий» современной цивилизации /И.В. Мурахов// Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи. – Гродно, 2001. – С. 42–44.
5. Грибан Г. Шляхи активізації теоретичної і методичної підготовки студентів для удосконалення самостійних занять фізичними вправами / Г. Грибан, Д. Дзензелюк // Молода спортивна наука України. – Львів, 2004. – Вип. 8. – Т. 3. –С. 425.
6. Цьось А. Програма самостійних занять фізичними вправами студентів вищих закладів освіти / А. Цьось, Є. Котов // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 2. – С. 271–275.
7. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання: навч. пос. / С.І. Присяжнюк. – К.: Центр учбової літератури, – 2008.–С.76.
8. Радченко В.О. Самостійні форми організації занять з фізичного виховання / В.О. Радченко // Науково-теоретична конференція викладачів, аспірантів, співробітників та студентів кафедри фізичного

виховання і спорту: тези доповідей, 26 квітня 2012 р., м. Суми [Відп. за вип. А.Є. Шепелєв]. – Суми: СумДУ, 2012. – С. 11–15.

9. Грибан Г.П. Анкета щодо вивчення здорового способу життя студентської молоді/ Г.П. Грибан, Д.О. Дзензелюк .– Житомир: ДАЕУ, 2007. – 18 с.

УДК 378.14

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТОК
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ВНЗ**

Івах С.М.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. І. Франка*

У статті розглядаються умови і чинники професійного самовиховання і саморозвитку; та висвітлюється їхня роль у становленні особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Ключові слова: професійне самовиховання, професійний саморозвиток, професійна підготовка.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

Івах С. М.

В статье рассматриваются условия и факторы профессионального самовоспитания и саморазвития, освещается их роль в становлении личности будущего воспитателя детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: профессиональное самовоспитание, профессиональное саморазвитие, профессиональная подготовка.

PROFESSIONAL SELF-UPBRINGING AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE KINDERGARTEN NANNIES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ivakh S. M.

In the article it has been shown the conditions and factors of the professional self-upbringing and personal development and it is also analyzed their role in the formation of the future kindergarten nanny's personality.

Key words: professional self-upbringing, professional personal development, professional training.

Постановка проблеми. Згідно з Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, пріоритетною на сучасному етапі є проблема виховання високодуховної, творчої особистості, здатної забезпечити прогрес нації, вихід нашої держави на рівень цивілізованих країн світу.

Зазначене свідчить про важливість педагогічної діяльності в умовах навчально-виховних закладів і належного рівня підготовки до неї. Адже сучасний педагог повинен уміти виробити єдину навчально-виховну технологію, яка б сприяла духовному, психічному, соціальному, фізичному рівню розвитку конкретної групи дітей (або дитини).

Власне таку підготовку має забезпечувати вищий навчальний заклад, який сьогодні повинен відповідати не тільки індивідуальним потребам особистості щодо навчання та розвитку, а й соціальним цілям. Адже сучасна вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, практичної, загальнокультурної підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, на формування інтелектуального потенціалу країни, розвиток духовної культури народу. Тобто нинішні вимоги до освіти в Україні, необхідність запровадження нових наукових підходів і гуманістичних концепцій навчання та виховання актуалізують проблему якісного поліпшення підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку неможлива без самоосвіти, самовиховання та

саморозвитку. Тобто навчання і самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів аудиторної роботи, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей.

Аналіз досліджень і публікації. Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження психологів та педагогів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Б. Федоришин, Г. Балл, Л. Митіна та інші). Окремі питання професійного розвитку педагога висвітлювали науковці О. Орлов, Л. Рувинський, В. Семиченко, В. Якунін та інші. Становлення і розвиток педагогічної майстерності педагога вивчали І. Зязюн [5; 7], Т. Вайніленко [3], В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Г. Мешко [6], Г. Сагач [5], Н. Тарасевич та інші. Проблема формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя дітей дошкільного віку досліджена у публікаціях Г. Беленької [1], І. Білої [2], К. Реморенко [8], Л. Загородньої [4] та інших.

Водночас питання професійного самовиховання і саморозвитку майбутнього вихователя дітей дошкільного віку окремо не вивчалось, що й зумовило вибір теми статті. Її **мета** полягає у розкритті особливостей професійного самовиховання і саморозвитку майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Щоб відповідати високому званню педагога, кожен, хто вирішив присвятити себе цій професії, повинен розвивати в собі готовність до складної і багатогранної діяльності. А для цього недостатньо просто бути таким, яким ти є зараз. Для цього потрібно виробити у собі прагнення стати кращим, усувати вади характеру, формувати нові риси та якості, необхідні для життя і для професійно-педагогічної діяльності.

Успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від уміння і здатності педагога мобілізувати власні зусилля на систематичну розумову працю, раціонально будувати свою діяльність, переборювати труднощі під час самостійної підготовки до занять, «знімати» емоції та психічні перевантаження, керувати своїм емоційним станом. Ці якості є результатом довготривалої роботи над собою.

Серед частини студентів переважає думка, що педагогічні здібності, педагогічний талант – це щось уроджене, тому інколи нехтується роль самоосвіти і самовиховання. Водночас низка дослідників (Д. Гришин, В. Кан-Калик, Н. Никандров, Л. Рувінський та інші) зазначають, що запас потенційних сил у людини настільки великий, що навіть студент, який демонструє середні, звичайні здібності, може всебічно розвивати свою особистість і виявити талант у професійній діяльності.

Твердження видатного вітчизняного педагога К. Ушинського про те, що педагог живе до того часу, поки вчиться, у сучасних умовах набуває особливого значення. Адже вищий навчальний заклад – тільки умова отримання освіти. Не менш актуальною є думка про необхідність постійного вдосконалення педагога шляхом невпинної роботи над собою. Саме життя поставило на порядок денний проблему неперервної педагогічної освіти.

Чи стане студент справжнім педагогом? Це залежить від того, як він сам працює над своєю особистістю, які його установки, інтереси, потреби, активність щодо оволодіння науковими знаннями і вміннями, наскільки цілеспрямовано, свідомо та наполегливо працює над розвитком у собі рис, що формують особистість сучасного спеціаліста.

У педагогіці й психології така робота має назву самовиховання і саморозвитку.

Самовиховання та саморозвиток – це свідомо практична діяльність, спрямована на більш повну реалізацію людиною себе як особистості.

Самовиховання – формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети. Психологи трактують самовиховання як усвідомлювану діяльність людини, спрямовану на вдосконалення самої себе, на вироблення позитивних рис, якостей, звичок і подолання негативних.

Професійне самовиховання і саморозвиток є свідомою діяльністю, спрямованою на вдосконалення своєї особистості, згідно з вимогами професії до людини [1, 236].

Особистісний саморозвиток і професійне самовиховання нерозривно пов'язані між собою. Обидва процеси складні за своєю структурою і здійсненням, проте оволодіння технологією професійного самовиховання та саморозвитку допоможе майбутньому педагогу продуктивно організувати самостійну підготовку до професійної діяльності та скоротить шлях до майстерності.

Варто зазначити, що досвід загального самовдосконалення є необхідною передумовою професійного самовиховання, яке передбачає свідому роботу з розвитку професійно значимих якостей, формування педагогічних умінь і здібностей.

Самовихованням займаються багато дівчат і юнаків у таких сферах, як інтелектуальна, духовна (самоосвіта), морально-психологічна (самоконтроль за виявленими у себе недоліками і вадами характеру), фізично-спортивна (гігієнічна) (тренування, проведення оздоровчих процедур, увага до свого здоров'я та зовнішності) тощо.

Самовиховання було властиве і багатьом попереднім поколінням наших предків. Історія самовиховання набагато давніша, ніж історія цивілізованого виховання. В українській народній педагогіці існувало багато традицій, які дійшли з давнини і свідчили про необхідність дитини займатися самовдосконаленням, щоб посісти у дорослому віці гідне місце серед односельців, не відстати від інших у споконвічній селянській праці, у накопиченні певного добробуту.

Самовиховання починається з того часу, коли людина усвідомлює себе як особистість, розуміє норми та вимоги суспільства, власні потреби і може правильно оцінювати свої вчинки. Воно бере свій початок у підлітковому періоді, проте його ефективність значно зростає в юнацькому віці.

Самовиховання починається із самоусвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності.

У структурному плані самоусвідомлення людини включає три чинники:

- пізнавальний (самопізнання, тобто дослідження, пізнання самого себе);
- емоційно-оцінювальний (самоствердження, що виявляється у самооцінці);

- дієво-вольовий, регулятивний (саморегуляція, тобто вміння особистості керувати станом свого здоров'я, емоціями, почуттями, психічним станом, діями, вчинками, поведінкою) [4, 188].

Самовиховання можливе за умови наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане зі здатністю людини до самоаналізу і самооцінки, з її вмінням контролювати свою поведінку та діяльність.

Самовиховання може бути спрямоване на виховання розуму (інтелектуальна сфера), почуттів (емоційна сфера), волі (вольова сфера). Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини відповідно до навколишньої дійсності.

Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Самовиховання – цілеспрямований процес, продовження професійного виховання, коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу («Я – студент, нехай мене вчать») перетворюється на суб'єкта організації власної життєдіяльності («Я – майбутній спеціаліст, готую себе до цього»). Отже, найважливіша умова виникнення потреби у професійному самовихованні для майбутнього педагога – це перехід його з позиції учня на позицію спеціаліста.

Самовиховання майбутнього педагога починається з усвідомлення відмінності між уявленням про себе як майбутнього професіонала та своїми реальними можливостями. Мотивом роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», за умови, що у майбутнього педагога наявний фаховий ідеал і здатність до самопізнання. Найпростіший і водночас найнадійніший спосіб формування професійного ідеалу – самостійне вивчення психолого-педагогічної та філософської літератури, ознайомлення з життям і творчістю видатних педагогів з метою пошуку свого ідеалу педагога.

Цілеспрямованість, осмисленість, стійкість професійного самовиховання залежать насамперед від:

- наявності професійного ідеалу;
- вольових властивостей майбутнього педагога;
- мотивів вибору студентом педагогічної професії;
- морально-психологічного клімату у студентській групі;

- стилю керівництва і стилю спілкування професорсько-викладацького складу;
- фактора вільного часу;
- організації та постійного вдосконалення навчальної і самостійної роботи студентів;
- залучення студентів до різноманітної позанавчальної роботи.

Теорія цілеспрямованого самовиховання передбачає три взаємопов'язані та взаємозумовлені процеси:

- 1) самопізнання. Перш ніж виховувати себе, складаючи і здійснюючи програми самовдосконалення, потрібно вивчити себе як особистість;
- 2) самостримування від негативних думок, дій, учинків, поведінки;
- 3) самопримушування до здійснення позитивних дій, учинків, добрих справ [6, 89].

Нам імпонує структура професійного самовиховання, запропонована дослідником С. Єлкановим:

1. Цілі самовиховання. Вони регулюються суспільними цілями і мають аналогічний напрям – моральний, естетичний, фізичний тощо.
2. Зміст і завдання самовиховання включають таку поведінку і діяльність, які приводять до досягнення мети самовиховання. Це великою мірою залежить від психічних рис особистості, її інтелектуальної, емоційної, вольової сфер.
3. Засоби самовиховання. Це своєрідні способи впливу на самого себе, які об'єднують цілі та результати (ознайомлення з різними видами мистецтва, читання наукової та художньої літератури, власна педагогічна діяльність і тощо).
4. Результати самовиховання – це ті зміни, які відбулися в особистості в результаті самовиховання [6, 71].

Підсумком роботи студента із самовиховання і саморозвитку є позитивні зміни й успіхи у навчально-науковій діяльності (поліпшення якості навчання, усвідомлення своїх успіхів). Чим вищі конкретні результати діяльності, тим сильнішою є потреба у подальшому самовдосконаленні.

Усі особистісні зміни (інтелектуальний розвиток, вміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, волюва цілеспрямованість, духовний розвиток, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному й особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу у самовдосконаленні.

Щоб досягти хороших результатів у професійній діяльності, педагогу потрібно систематично вивчати себе, знати свої сильні та слабкі сторони, постійно формувати в собі той внутрішній стрижень, на якому ґрунтуватиметься не лише професійне, а й особистісне зростання. Саме у педагогічній діяльності особистісний ріст є неодмінною умовою досягнення професіоналізму.

Висновки. Отже, процес професійного самовиховання і саморозвитку майбутнього педагога надзвичайно індивідуальний. Щоб отримати бажаний результат і наблизити свій реальний образ до ідеалу, потрібно вміти керувати власним розвитком та брати на себе особисту відповідальність за власне життя, не перекладаючи її на інших. Необхідно вибудувати свою професійно-освітню стратегію, яка враховувала б наші конкретні особливості та запити, а також освітню траєкторію як спосіб досягнення бажаної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г.В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Біла І. До вершин педагогічної майстерності / Ірина Біла // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С. 3 – 5.
3. Вайніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога : методичні рекомендації / Т.В. Вайніленко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 20 с.
4. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посібн. / Л.П. Загородня, С.А. Титаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : УРІМБ, 1997. – 302 с.

6. Мешко Г. Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття: навчально-методичний посібник [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти]. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – 100 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Реморенко К. Вихователь дитячого садка : життєві цінності та професійні орієнтації / К. Реморенко // Дитячий садок. – 2005. – № 8. – С. 32 – 35.

УДК 371.2

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ОКРЕМИХ СКЛАДОВИХ МОНІТОРИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ФАКТОРНО- КРИТЕРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Капустін І.В.

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

У статті обґрунтовано підходи до створення факторно-критеріальної моделі для визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: керівники загальноосвітніх навчальних закладів; моніторинг; моніторингова компетентність; кваліметрія; факторно-критеріальна модель.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТДЕЛЬНЫХ
СОСТАВЛЯЮЩИХ МОНИТОРИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФАКТОРНО-КРИТЕРИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ**

Капустин И.В.

В статье обоснованы подходы к разработке факторно-критериальной модели для определения уровня сформированности отдельных составляющих мониторинговой компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: руководители общеобразовательных учебных заведений; мониторинг; мониторинговая компетентность; квалиметрия; факторно-критериальная модель.

**DETERMINATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE
INDIVIDUAL COMPONENTS OF THE MONITORING COMPETENCE
OF THE DIRECTORS OF THE GENERAL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT WITH USING THE FACTOR-CRITERION MODEL**

Kapustin I. V.

In the article considered of the approaches to the creation of the factor-criterion model for the determination of the level of formation of the individual components of the monitoring competence of the directors of the general educational establishments.

Key words: directors of general educational institutions; monitoring; monitoring competence; qualimetry; factor-criterion model.

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в державі визначає розроблення моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою, у тому числі на рівні загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) [7]. Це потребує від керівників ЗНЗ наявності фахових компетентностей щодо практичної реалізації ідей освітнього моніторингу, здійснення управлінської діяльності на основі отримання об'єктивних даних за результатами моніторингових дослі-

джень. Тому актуальною є проблема визначення рівня сформованості компетентності керівних кадрів ЗНЗ щодо моніторингу якості освіти (моніторингової компетентності), яка може бути шляхом кількісного оцінювання якісних показників.

Методом розв'язування унікальних завдань якісного характеру, які виражені кількісною мірою, за Г. Дмитренком є факторно-критеріальне моделювання, що передбачає створення факторно-критеріальної моделі на основі реалізації принципів кваліметрії [2]. Саме тому важливим аспектом у визначенні рівня сформованості моніторингової компетентності є розроблення відповідної факторно-критеріальної моделі.

Аналіз досліджень і публікацій. Застосування факторно-критеріальних моделей як інструментарію для проведення кількісних оцінок якісних показників було обґрунтовано в працях Г. Дмитренка [2], Г. Єльнікової [4] та отримало подальший розвиток в роботах О. Байназарової [5, с. 146-153], В. Лунячека [5, с. 24-45], З. Рябової [8, с. 24-45] та ін.

Зокрема, Г. Дмитренком було обґрунтовано створення факторно-критеріальної моделі на основі реалізації принципів кваліметрії [2]. У роботі В. Лунячека розкрито проблему оцінювання та підтримки процесів інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів в Україні, для розв'язання використанням факторно-критеріальних кваліметричних моделей [5, с. 24-45].

У праці О. Байназарової акцентується увага на застосування кваліметричних моделей у науково-методичній роботі, зокрема для оцінки діяльності методичних служб [5, с. 146-153].

З. Рябовою була розроблена технологія моніторингу розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку на засадах кваліметрії, що може бути використана в управлінні навчально-виховним процесом початкової школи [8].

Аналіз наукових джерел показав, що на сьогодні існує багато робіт, у яких обґрунтовано застосування факторно-критеріальних моделей для оцінювання різних аспектів педагогічної діяльності. Разом із тим відсутні роботи, присвячені проблемі створення факторно-критеріальної моделі для визначення рівня сформованості моніторингової компетентності.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування підходів щодо створення факторно-критеріальної моделі для визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В основу створення факторно-критеріальної моделі покладено принципи кваліметрії, яка за визначенням Г. Азгальдова становить наукову дисципліну, що вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів [4].

При створенні факторно-критеріальної моделі ми виходили з принципів кваліметрії, сформульованих Г. Дмитренком [2, с. 47-52].

1. Якість має розглядатися як складна властивість об'єкта.

Компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо моніторингу якості освіти будемо розглядати як сукупність якісних характеристик (факторів), основою для визначення яких ми обрали Національну рамку кваліфікацій.

У Національній рамці кваліфікацій компетентність тлумачиться як знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [6].

Отже, факторами для факторно-критеріальної моделі оберемо знання, розуміння, уміння щодо моніторингу якості освіти як окремі складові моніторингової компетентності.

2. Взаємозв'язок якості та простих складних і простих властивостей, що її визначають, можна представити у вигляді ієрархічної структури, на найнижчому рівні якої знаходяться прості властивості.

У запропонованій нами факторно-критеріальній моделі кожний фактор декомпонується на складові, що становлять собою перелік критеріїв – простих властивостей досліджуваного об'єкту. Такими критеріями є складові визначених вище факторів (знань, розуміння та умінь щодо моніторингу якості освіти).

3. Придатність до використання продукції враховується з точки зору ступеня задоволення конкретних суспільних та особистісних потреб.

На думку Г. Дмитренка, між «ступенем» слід розуміти «рівень», а тому постійне порівняння успіхів з «верхньою планкою», тобто «стандартом якості», буде означати ступінь задоволення конкретним потребам.

Услід за Г. Дмитренком ми будемо визначати ступінь відповідності досягнутого рівня унормованому стандарту в частках від одиниці.

4. Окремі властивості (прості і складні) вимірюються специфічними для кожної властивості одиницями виміру. У результаті вимірювання визначаються значення абсолютних показників властивостей P_i , де $i=1,2,...,n$.

У запропонованій моделі для вимірювання всіх показників ми пропонуємо шкалу, що відповідає 4-м рівням сформованості компетентності: 1 бал – низький, 2 бали – середній, 3 бали – достатній, 4 бали – високий.

5. Абсолютні показники можна визначити на основі фізичних (методами метрології), психологічних (методами експериментальної психології) експериментів, побудови аналітичних моделей функціонування об'єктів (методами визначення ефективності, визначеними в технічних та економічних науках).

У нашому дослідженні ми використовували метод експертних оцінок.

6. Крім абсолютного показника P_i , кожна проста чи складна властивість може характеризуватися і відносним показником K_i , що визначається співставленням абсолютного показника з еталонним (або базовим) абсолютним показником P_i^{em} . Останній показник відображає рівень потреб суспільства, що з часом змінюється. Його значення не обирається довільно, а визначається з урахуванням потреб і ресурсів суспільства.

Реалізація цього принципу за Г. Дмитренком передбачає приведення до відповідності всіх простих властивостей якості, навіть, якщо вони вимірюються в різних одиницях.

Базовим (еталонним) показником нами було обрано 4 бали (за кількістю рівнів сформованості компетентності: низький, середній, достатній і високий).

Виходячи з вищезазначеного, відносна оцінка – ступінь відповідності значенню еталонного показника – буде мати такий вигляд: 0,25 (1:4) – низький рівень сформованості моніторингової компетентності за зазначеним складовим, 0,5 (2:4) – середній, 0,75 (3:4) – достатній, 1 (4:4) – високий.

7. Поряд з P_i (абсолютним показником) і K_i (відносним показником) кожна складна (фактор) чи проста (критерій) властивість має характеризуватися певною вагомістю (значимістю) серед інших властивостей – коефіцієнтом вагомості показника властивості M_i .

У запропонованій нами факторно-критеріальній моделі вагомості факторів та критеріїв, що подані в частках від одиниці, були обраховані методом експертної оцінки.

8. Комплексна кількісна оцінка якості K може бути представлена як деяка функція відносних показників K_p , коефіцієнтів вагомості M_i та оцінки рівня сформованості моніторингової компетентності.

$$K = f(K_p, M_i).$$

Розроблення факторно-критеріальної моделі рівня сформованості у керівників ЗНЗ компетентності щодо моніторингу якості освіти ми здійснювали за алгоритмом, запропонованим Г. Єльніковою [3, с. 79]:

1. Визначення компонентів моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів та основних параметрів цих компонентів.

2. Визначення показників першого порядку для досягнення заданих параметрів (у нашому випадку – складових моніторингової компетентності).

3. Визначення показників, що характеризують вимоги до кожного показника першого порядку.

4. Визначення вагомості параметрів, показників методом експертної оцінки.

5. Оформлення моделі у вигляді таблиці.

Факторно-критеріальна модель для визначення рівня сформованості моніторингової компетентності подаємо в таблиці нижче.

Таблиця

Факторно-критеріальна модель для визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності

Фактори (I)	Вагомість факторів	Критерії (K)	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критерію
1. Знання	$m_1=0,27$	1.1. Знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень	$p_{11} = 0,23$	s_{11}
		1.2. Знання понятійно-категоріального апарату з питань моніторингу якості освіти	$p_{12} = 0,21$	s_{12}
		1.3. Знання технології проведення моніторингових досліджень	$p_{13} = 0,19$	s_{13}
		1.4. Знання основних принципів розробки інструментарію для проведення моніторингових досліджень	$p_{14} = 0,20$	s_{14}
		1.5. Знання методів аналізу та інтерпретації даних моніторингу	$p_{15} = 0,17$	s_{15}
2. Розуміння	$m_2=0,34$	2.1. Розуміння державної освітньої політики в питанні моніторингу якості освіти	$p_{21} = 0,25$	s_{21}
		2.2. Розуміння ролі моніторингових досліджень у забезпеченні якості освіти	$p_{22} = 0,22$	s_{22}
		2.3. Розуміння сутності методів збору інформації (анкетування, тестування тощо)	$p_{23} = 0,17$	s_{23}

Продовження табл.

Фактори (І)	Вагомість факторів	Критерії (К)	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критерію
2. Розуміння	$m_2=0,34$	2.4. Розуміння сутності аналітичних методів математичної статистики та сфери їх використання для розв'язування прикладних педагогічних завдань	$p_{24} = 0,15$	s_{24}
		2.5. Розуміння значення результатів моніторингових досліджень для прийняття управлінських рішень	$p_{25} = 0,21$	s_{25}
3. Уміння	$m_3=0,39$	3.1. Уміння застосовувати в управлінській діяльності конкретні нормативно-правові акти з моніторингу якості освіти	$p_{31} = 0,17$	s_{31}
		3.2. Уміння визначати показники якості освіти для проведення моніторингових досліджень на рівні навчального закладу	$p_{32} = 0,15$	s_{32}
		3.3. Уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень відповідно до показників якості освіти	$p_{33} = 0,10$	s_{33}
		3.4. Уміння оцінювати якість інструментарію для проведення моніторингових досліджень	$p_{34} = 0,08$	s_{34}

Продовження табл.

Фактори (І)	Вагомість факторів	Критерії (К)	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критерію
3. Уміння	$m_3=0,39$	3.5. Уміння застосовувати табличний процесор MS Excel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень	$p_{35} = 0,12$	s_{35}
		3.6. Уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі	$p_{36} = 0,13$	s_{36}
		3.7. Уміння використовувати аналітичні методи математичної статистики для розв'язування прикладних педагогічних завдань із застосуванням табличного процесора MS Excel	$p_{37} = 0,10$	s_{37}
		3.8. Уміння розробляти коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень	$p_{38} = 0,15$	s_{38}

Вищенаведена факторно-критеріальна модель містить три фактори, що визначені відповідно до Національної рамкою кваліфікацій та становлять показники рівня сформованості моніторингової компетентності (I_1, I_2, I_3):

I_1 – показник рівня сформованості знань;

I_2 – показник рівня сформованості розуміння;

I_3 – показник рівня розвитку умінь.

Тоді загальна оцінка рівня сформованості моніторингової компетентності буде визначатися як:

$$I = I_1 + I_2 + I_3 \quad (1)$$

Відповідно до факторів визначені критерії:

$K_{11}, K_{12}, K_{13}, K_{14}, K_{15}$ – критерії сформованості знань щодо моніторингу якості освіти;

$K_{21}, K_{22}, K_{23}, K_{24}, K_{25}$ – критерії сформованості розуміння щодо моніторингу якості освіти;

$K_{31}, K_{32}, K_{33}, K_{34}, K_{35}, K_{36}, K_{37}, K_{38}$ – рівень сформованості умінь щодо моніторингу якості освіти.

Рівень сформованості моніторингової компетентності визначається на основі обрахунку інтегрального показника з урахуванням коефіцієнта вагомості:

$$I_3 = m_1 * I_1 + m_2 * I_2 + m_3 * I_3 \quad (2),$$

де I_3 – інтегральний показник рівня сформованості моніторингової компетентності;

m_1, m_2, m_3 – вагомості факторів, що відповідають показникам рівня сформованості моніторингової компетентності.

Показники рівня сформованості моніторингової компетентності I_1, I_2, I_3 обчислюються за такими формулами:

$$I_1 - p_{11} * K_{11} * s_{11} + p_{12} * K_{12} * s_{12} + p_{13} * K_{13} * s_{13} + p_{14} * K_{14} * s_{14} + p_{15} * K_{15} * s_{15} \quad (3)$$

$$I_2 - p_{21} * K_{21} * s_{21} + p_{22} * K_{22} * s_{22} + p_{23} * K_{23} * s_{23} + p_{24} * K_{24} * s_{24} + p_{25} * K_{25} * s_{25} \quad (4)$$

$$I_3 - p_{31} * K_{31} * s_{31} + p_{32} * K_{32} * s_{32} + p_{33} * K_{33} * s_{33} + p_{34} * K_{34} * s_{34} + p_{35} * K_{35} * s_{35} + p_{36} * K_{36} * s_{36} + p_{37} * K_{37} * s_{37} + p_{38} * K_{38} * s_{38} \quad (5)$$

де p_{ij} – вагомість j -того критерію i -того фактора;

K_{ij} – j -тий критерій i -того показника;

s_{ij} – ступінь проявлення j -того критерію за i -тим показником.

Ступінь проявлення складових може набувати таких дискретних значень відповідно до рівня сформованості складових моніторингової компетентності: 0,25 – низький; 0,5 – середній; 0,75 – достатній; 1 – високий.

Загальна оцінка рівня сформованості моніторингової компетентності за вищенаведеною факторно-критеріальною моделлю можна визначати по аналогії за шкалою, запропонованою Г. Єльніковою [4]:

- нижче за 0,5 – рівень сформованості моніторингової компетентності критичний;

- від 0,5 до 0,75 – рівень сформованості моніторингової компетентності відповідає нормі (допустимий);

- вищий за 0,75 – рівень сформованості моніторингової компетентності оптимальний.

Висновки.

Існує потреба в розробленні інструментарію для визначення рівня моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

У якості інструментарію для визначення рівня сформованості моніторингової компетентності ми пропонуємо використовувати факторно-критеріальну модель.

Показниками рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності у факторно-критеріальній моделі відповідно до Національної рамки кваліфікацій ми визначаємо знання, розуміння, уміння щодо моніторингу якості освіти.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів дослідження ми відносимо апробацію факторно-критеріальної моделі для визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г.Г. Азгальдов – М. : Экономика, 1982. – 256 с.
2. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
3. Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника школи / Г.В. Єльнікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 97–102.
4. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : курс лекц. / Г.В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.

5. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики / за ред. О. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
8. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Рябова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 207.

УДК 35.035.6 : 378.147

**МОРАЛЬНО-ПРАВОВА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ
ПРАВООХОРОНЦІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ**

Кім В.Р.

***Луганський державний університет внутрішніх справ
імені Е.О. Дідоренка***

У статті розкриваються основні напрями, зміст та етапи формування морально-правової готовності курсантів до служби в органах внутрішніх справ. Морально-правова готовність майбутнього правоохоронця до служби в органах внутрішніх справ розглядається як інтегрована система особистісних новоутворень, що включає переконання, погляди, мотиви, почуття, відносини, налаштованість на службу в органах внутрішніх справ на засадах ідей верховенства права та правосвідомості, системи високих моральних цінностей і особистісних

уявлень про обов'язок співробітника правоохоронних органів, етики, честі й гідності офіцера МВС.

Ключові слова: виховна робота, морально-правова готовність, правоохоронні органи.

**МОРАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ
ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ СИСТЕМЫ МВД УКРАИНЫ**

Ким В. Р.

В статье раскрываются основные направления, содержание и этапы формирования морально-правовой готовности курсантов к службе в органах внутренних дел. Морально-правовая готовность будущего милиционера к службе в органах внутренних дел рассматривается как интегрированная система личностных новообразований, включающая убеждения, взгляды, мотивы, чувства, отношения, настрой на службу в органах внутренних дел на основе идей верховенства права и правосознания, системы высоких моральных ценностей и личностных представлений о долге сотрудника правоохранительных органов, этике, чести и достоинстве офицера МВД.

Ключевые слова: воспитательная работа, морально-правовая готовность, правоохранительные органы.

**THE MORAL AND LEGAL READINESS OF THE FUTURE LAW
ENFORCEMENT OFFICERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL
ACTIVITIES IN THE UNIVERSITY SYSTEM OF MINISTRY
OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE**

Kim V. R.

The article describes the main directions, content and stages of moral and legal readiness of students to serve in the police. The moral and legal availability of future police officers to serve in the police is seen as an integrated system of personal neoplasms, including beliefs, attitudes, motives, feelings, attitudes, motivation to serve in the police based on the ideas of the rule of law and justice, of high moral values and personal views about the duty of the law enforcement agencies, ethics, honor and dignity of the Ministry of Internal Affairs officer.

Key words: educational work, moral and legal readiness, law enforcement

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Проблеми, які виникають у ході соціально-економічних і політичних реформ, недосконалість законодавчо-правової бази призвели до серйозного росту кримінальної та економічної злочинності, з чим раніше не стикалися працівники правоохоронних органів. Сьогодні від їхнього професіоналізму та морально-етичних якостей багато в чому залежить ефективність і якість охорони інтересів держави та їх громадян.

Усе це не може не позначитися на ефективності й характері фахової підготовки майбутнього працівника органів внутрішніх справ. Професійне становлення передбачає, з одного боку, накопичення, збагачення, розвиток правових знань, умінь, набуття досвіду правоохоронної роботи, а з іншого, – передбачає морально-етичну підготовку особистості майбутнього співробітника до професійного середовища. У цьому випадку виховна робота з курсантами вищих навчальних закладів системи МВС розглядається по суті як уходження, ідентифікація особистості з професійною сферою, включення професійних цінностей і якостей в особистісний простір. Інакше кажучи, мова йде про морально-правову готовність особистості курсанта до служби в органах внутрішніх справ.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Окремі аспекти виховної роботи з майбутніми працівниками правоохоронних органів розглядалися з філософсько-правових позицій формування професійної культури юриста в роботах О. Скакун, С. Сливки, М. Ковалю, О. Шмоткіна та інших. Проблеми формування психологічної готовності до професійної діяльності в правоохоронних органах досліджувалися в працях Н. Андреева, А. Буданова, Є. Запорожцева, О. Корнева, М. Логочева, В. Новікова та ін. [2; 3; 4]. Особливості майбутньої правоохоронної діяльності та їх урахування в організації навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах МВС України вивчали

О. Бандурка, А. Лігоцький, В. Синьов, О. Столяренко, Г. Яворська та інші [1; 5].

Разом із тим, залишаються невирішеними проблеми змісту і педагогічних технологій організації виховної роботи з курсантами ВНЗ системи МВС України, акцентовані на формуванні в них особистісної морально-правової готовності до служби в органах внутрішніх справ.

Виокремлення мети статті. Визначення суті та специфіки морально-правової готовності майбутніх правоохоронців у контексті виховної діяльності у ВНЗ системи МВС України становить мету публікації.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням окремих результатів. Аналіз існуючої практики і сфер діяльності у навчально-виховному процесі ВНЗ системи МВС України свідчить про наявність низки суперечностей: між соціальним замовленням на формування та розвиток високоморальної духовної особистості співробітників ОВС та недостатньою теоретико-методологічною розробленістю цієї проблеми; між вимогами щодо духовно-моральної особистості фахівця, покликаної вирішити практичні правоохоронні завдання міліції й рівнем її компетентності; між розмежуванням у педагогічному навчально-виховному процесі духовно-морального та екстремально-психофізичного середовища як єдиної гармонійної виховної системи.

Як показує аналіз професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів системи МВС України, далеко не завжди вони виявляються готовими до складної і відповідальної роботи в органах внутрішніх справ. Причини цього досить різноманітні та пов'язані не стільки з рівнем професійної компетенції, скільки з особистісними характеристиками і особливостями їх вияву в службовій діяльності.

Одним із найважливіших напрямів організації виховної роботи серед курсантів є цілеспрямоване та планомірне формування у них морально-правової готовності до служби в органах внутрішніх справ. Зміст виховної роботи в цьому контексті має бути максимально наближений до умов, характеру, особливостей майбутньої професійної діяльності.

Серед змістовних компонентів виховної роботи з курсантами доцільно виділити такі:

1. Роз'яснення особливостей соціального середовища, в якому належить виконувати професійні обов'язки. У цьому середовищі домінують ворожі суспільству норми, цінності та ідеали, які можуть негативно впливати на співробітника. Виховна робота з курсантами повинна орієнтування на розвиток особистісної стійкості курсантів до асоціальних норм.

2. Вивчення специфіки службової діяльності, пов'язаної з емоційним і фізіологічним напруженням, можливим негативним впливом колег з оперативно-службової діяльності, що дозволяють зловживання власними повноваженнями, характерне ставлення до виконання службових обов'язків. Сюди відносимо ненормований робочий день, незадоволення своїм матеріальним становищем.

3. Попередження та профілактика можливих професійних деформацій, зумовлених низьким рівнем морально-правової готовності. Це зловживання власними повноваженнями, бездушне, іноді жорстоке ставлення як до затриманого, так і до свідків і потерпілих, нехтування нормами права та службової етики, використання у боротьбі зі злочинністю незаконних методів, ухилення від виконання своїх обов'язків, небажання приймати самостійні рішення.

4. Формування позитивної соціальної та особистісної мотивації щодо служби в органах внутрішніх справ, заснованої на розумінні її великої громадянської ролі, прагненні досягти професійного і кар'єрного зростання сумлінним виконанням службових обов'язків. Основу виховної роботи мають становити заходи, що відображають традиції української міліції, патріотичні приклади з її історії, вивчення досвіду кращих співробітників міліції.

Ураховуючи складний і багатоаспектний характер процесу формування морально-правової готовності курсантів до служби в органах внутрішніх справ, виховна робота повинна мати чітко сплановану програму і структурно поділятися на низку етапів.

Виділимо три таких етапи щодо організації та проведення виховної роботи з курсантами.

Перший етап – адаптаційний. Його виховними завданнями є діагностика вихідного рівня професійно-значущих та особистісних якостей курсантів, формування в них установки на самоаналіз і самовдосконалення, з'ясування курсантами морально-етичних норм служби та статутних стосунків. Ураховуючи поставлені завдання, провідними формами виховної роботи виступають: складання соціально-психологічних портретів курсантів для виявлення мотивації навчання у ВНЗ системи МВС України та можливих схильностей до відхиляється і деструктивної поведінки; проведення тематичних вечорів-дискусій: «Чи є романтика служби в міліції?», «Професія співробітника органів внутрішніх справ – посада чи покликання?»; зустрічі з ветеранами органів внутрішніх справ і кращими діючими співробітниками; знайомство з кращими зразками художньої літератури про міліцейську службу. Особливу увагу слід приділити неформальному емоційно насиченому проведенню урочистостей з нагоди посвячення в курсанти, прийняття присяги, святкування державних і професійних свят.

Другий етап – це етап формування професійно важливих якостей, що складають основу морально-правової готовності до служби в органах внутрішніх справ. Цей етап виховної роботи тісно пов'язаний із навчальним процесом, зокрема освоєнням морально-етичних і правових аспектів діяльності співробітників органів внутрішніх справ. У ході його реалізації курсанти залучаються до проведення громадських робіт, що включають у себе участь у художніх оглядах, конкурсах, лекціях, відвідування виставок, музеїв, концертів. Ця робота має поєднуватися з науковою діяльністю курсантів шляхом організації диспутів, вечорів відповідей і питань, наукових конференцій з актуальних проблем діяльності органів внутрішніх справ. На зазначеному етапі суттєво зростає роль індивідуальної виховної роботи, направленої на розвиток необхідної ціннісної орієнтації, мотиваційної спрямованості; на вироблення, підтримку і розвиток професійно важливих якостей і рис, а саме: активності, наполегливості, відповідальності, чуйності, терпимості, здатності знаходити адекватні шляхи вирішення та самореалізовуватися в різноманітних життєвих ситуаціях, зокрема у службовій діяльності і міжособистісних відносинах.

Як свідчить досвід організації і проведення виховного процесу в університетах внутрішніх справ, саме цей етап є основним у вирішенні завдань із формування морально-правової готовності курсантів до служби в органах внутрішніх справ, оскільки саме в цей час інтенсивно формуються основи культури професійного взаємодії і спілкування. Основна увага приділяється вивченню індивідуальних особливостей курсантів, які виявляються в процесі міжособистісної та міжгрупової взаємодії під час виконання тренувальних завдань, проведення практичних позанавчальних заходів, вироблення правил і традицій, що дозволяють уникнути або нейтралізувати негативні якості у взаєминах між курсантами.

На третьому, останньому етапі підготовки випускників до самостійної професійної діяльності виховна функція зосереджена на засвоєнні випускниками соціальних і професійних ролей майбутньої службової діяльності. Ці завдання вирішуються шляхом ознайомлення курсантів із змістом нових законодавчих актів і нормативних документів, що регламентують діяльність органів внутрішніх справ, кваліфікаційних вимог до фахівців. Велика увага приділяється питанням етичних взаємин молодого спеціаліста з майбутніми колегами, засвоєння стереотипів поведінки співробітника органів внутрішніх справ у стандартних фахових ситуаціях. Завершується цей етап виховної роботи вивченням та оцінюванням рівня сформованості у курсантів особистісних і професійно значущих якостей, що визначають готовність до служби в органах внутрішніх справ. При цьому спеціально виявляється мотивація та рівень сформованості у випускників установок щодо досягнення високих результатів у професійній діяльності.

Незалежно від етапів організації виховного процесу з курсантами, основними напрямками, що забезпечують той чи інший аспект усебічного формування їх морально-правової готовності до служби в органах внутрішніх справ, є цивільно-патріотичне, моральне, політичне, правове, фізичне виховання, кожне з яких має свою специфіку.

Цивільно-патріотичне виховання здійснюється в єдності з моральним, політичним і правовим вихованням, має на меті формування і розвиток у курсантів почуття любові до Батьківщини, поваги до свого та інших народів, до державного конституційного ладу.

Його основним змістом виступають: знання курсантів з історії України; формування і розвиток поваги до історичного шляху її народу, почуття причетності до сучасних суспільних процесів і відповідальності за забезпечення процесу розвитку суспільства; формування уявлень про громадянське суспільство, знання основ наукової теорії соціальної структури суспільства, соціальних і національних відносин, їх державно-правового регулювання, знанням про національно-державний устрій, соціальну та національну політику держави в сучасних умовах; інформування про основні досягнення й особливості національних культур народів країни, їх звичаї і традиції; створення у курсантів необхідної бази для успішної роботи в колективах.

Виховання курсантів має формувати у них культуру, що ґрунтується на духовно-моральних цінностях сучасної цивілізації. Його основний зміст складають: озброєння їх знаннями з теорії етики, формування й розвиток моральної свідомості на основі загальнолюдських духовно-моральних цінностей з урахуванням сучасного бачення діалектики загальнолюдської та соціально-класової моралі, її специфічного виву у сфері службової діяльності; формування у курсантів високих моральних якостей, рис характеру, навичок і звичок, поведінки; виховання курсантів у дусі глибокої поваги до праці; засвоєння принципів моральної оцінки явищ дійсності; розвиток системи моральних цінностей і формування на цій основі правильних уявлень про обов'язки співробітника правоохоронних органів, етики, честі і гідності офіцера МВС, нетерпимого ставлення до виявів аморальності.

Політичне виховання передбачає формування у курсантів політичної культури. Його змістовну основу становлять: знайомство з основами політологічних знань, наукових бачень: характеру сучасних політичних і військово-політичних процесів, притаманних їм об'єктивних протиріч; з'ясування демократичних цінностей, основних принципів демократизму та механізму їх реалізації в діяльності громадських і державних інститутів, специфіки їх вияву в МВС; формування і розвиток у курсантів здатності до теоретичного аналізу й об'єктивної оцінки соціально-політичних процесів та явищ.

Правове виховання курсантів спрямоване на формування у них правової культури, поваги до закону; прищеплення стійких навичок

нормативно-правової оцінки своїх дій і дій інших людей; формування наукової правосвідомості: озброєння їх основами юридичних знань про правове регулювання основних сфер життєдіяльності суспільства, про основні права та обов'язки працівника органів внутрішніх справ; оволодіння своєю спеціальністю; формування наукової правосвідомості, уявлення про правову державу, основні права та обов'язки громадян; засвоєння змісту основних законів та інших нормативно-правових актів, що регламентують життєдіяльність співробітників органів внутрішніх справ України. Фізичне виховання полягає у формуванні та розвитку у курсантів культури фізичного самовдосконалення з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних і вольових якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Основу змісту становлять: засвоєння наукових знань із теорії фізичної культури; формування усвідомленої потреби в заняттях фізичними вправами, прикладними видами спорту; залучення до занять фізкультурою і спортом; зміцнення здоров'я курсантів, розвиток фізичних і вольових якостей; практична участь курсантів у роботі спортивних секцій, спортивних змаганнях і спортивно-масових заходах.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, ми можемо розуміти морально-правову готовність майбутнього правоохоронця до служби в органах внутрішніх справ як інтегровану систему особистісних новоутворень, що включає переконання індивіда, погляди, мотиви, почуття, відносини або налаштованість на службу в органах внутрішніх справ на основі ідей верховенства права і правосвідомості, з одного боку, і системи високих моральних цінностей та особистісних уявлень про обов'язок співробітника правоохоронних органів, етику, честь і гідність офіцера МВС, – з іншого.

Виховний процес у вищих навчальних закладах системи МВС виступає при цьому провідним фактором у формуванні морально-правової готовності курсантів до служби в органах внутрішніх справ. Розробка умов і засобів удосконалення такого виховного процесу з метою посилення морально-правової готовності майбутніх правоохоронців складає перспективну проблематику подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О.М. Партнерські взаємовідносини між населенням та міліцією : Підруч. О.М. Бандурка – Х. : НУВС, 2003.
2. Легенький М.І. Організація виховної роботи з особовим складом органів внутрішніх справ України : Навч. посіб. – К.: ВПЦ МВС України, 2006. – 93 с.
3. Михайліченко І.В. Основи професійної культури працівників ОВС: навч. посіб. І.В. Михайліченко – Кіровоград, 2004.
4. Організація виховної та соціально-психологічної роботи в учбових закладах МВС України : Наук.-практ. посіб. / за ред. О.М. Бандурки. – Х.: УВС, 1996.
5. Синьов В.М. Соціально-педагогічні проблеми роботи з персоналом ОВС: Інформ. зб. / В.М. Синьов, В.І. Кривуша, Т.В. Кушнірова, І.І. Пампура [під заг. ред. О.В. Терещука]. – К.: РВВ КІВС, 2002.

УДК 378.1:374.73

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПТУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

Коваленко С.В.

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті висвітлено процедуру, особливості та наслідки упровадження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці у педагогічному процесі ВНЗ; розкрито завдання та зміст проведеної автором експериментальної роботи на кожному з етапів реалізації умов.

Ключові слова: педагогічні умови, підготовка майбутніх інженерів-педагогів, учні ПТУ, ціннісне ставлення до праці.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-
ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ПТУ
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ**

Коваленко С.В.

В статье освещены процедура, особенности и результаты внедрения педагогических условий профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов к формированию у учащихся ПТУ ценностного отношения к труду в педагогический процесс высшего учебного заведения; раскрыты задачи и содержание проведенной автором экспериментальной работы на каждом из этапов реализации условий.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка будущих инженеров-педагогов, учащиеся ПТУ, ценностное отношение к труду.

**TEACHING EXPERIENCE IN IMPLEMENTATION OF TRAINING OF
FUTURE ENGINEERS TO THE FORMATION OF TEACHERS IN THE
VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS VALUE TO LABOR RELATIONS**

Kovalenko S.V.

Annotation. This article presents a procedure, features and results of the implementation of pedagogical conditions of the training of future engineers and educators to the development of students' vocational value attitude toward work in the educational process of the university; disclosed objectives and content of the author's experimental work at each stage of the implementation of the conditions.

Keywords: pedagogical conditions, training of future engineers, teachers, vocational school students, valuable attitude to work.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції гуманізації освіти зумовлюють необхідність переорієнтації трудового виховання учнів ПТУ, суб'єктами якого є вчорашні випускники ВНЗ, на розвиток особистості трудової молоді, прищеплення їм найкращих ціннісних ідеалів, зокрема ціннісного ставлення до праці, що, у свою чергу, актуалізує

проблему вдосконалення змісту, форм та методів підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Сприяння розвитку ціннісної сфери особистості під час професійної підготовки стає особливо необхідним, враховуючи, що у студентському віці особливе смислове навантаження набувають процеси духовно-моральної автономізації індивіда, фізичного і морального самовдосконалення, соціально-психологічної адаптації, що забезпечують формування гуманістичної особистості молодого людини.

Аналіз досліджень і публікації із проблеми. Проблемам інженерно-педагогічної підготовки присвячено багато праць учених (Н. Абрамова, С. Артюх, В. Бакатанова, С. Батишев, О. Беляєва, В. Безрукова, Н. Брюханова, І. Васильєв, О. Ганопольский, Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Коваленко І. Кузьмин, Н. Кузьмина, М. Лазарев, В. Ледньов, О. Маленко, Б. Пальчевский, В. Яровой та інші), у яких містяться концептуальні положення професійної освіти, розкриті її теоретико-методологічні та організаційно-змістовні основи, розглянуті питання формування особистості педагога професійного навчання, змісту і характеру професійно-педагогічної діяльності, аксіологічного змісту навчання та діяльності інженерів-педагогів. Проте у вивченні проблем інженерно-педагогічної підготовки ще залишається широке поле для дослідницького пошуку, зокрема у її збагаченні змістом, формами та методами, що забезпечують набуття майбутніми інженерами-педагогами професійних знань, умінь і навичок щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці.

Виокремлення мети статті. Зважаючи на це, особливо цінним є досвід реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці, презентація якого становить мету публікації.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням окремих результатів. Попередньо проведена детальна теоретична розробка трьох педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці (збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів проблематикою щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці; розробка та впровадження у

процес професійної підготовки студентів практико-орієнтованих форм і методів навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми інженерами-педагогами активної професійно-ціннісної позиції у питаннях трудового виховання учнів ПТУ; спрямування виховного потенціалу позааудиторних форм і методів навчання на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення особистості студентів до трудової діяльності) надала нам можливість обґрунтовано, з погляду педагогічної науки, й доцільно, з погляду практики здійснити їх упровадження в реальний процес навчання майбутніх фахівців у ВНЗ, змістовну характеристику якого ми наводимо нижче.

Відзначимо, що оскільки процес професійної підготовки спеціаліста має цілісний, системний характер, відбувається в єдиному навчальному просторі й визначений певними нормативами навчального часу, очевидно неможливим є окреме послідовне впровадження кожної з педагогічних умов. Їх реалізація під час експерименту відбувалася комплексно та поетапно, тому алгоритм упровадження кожної з умов укладаємо в логіку опису особливостей реалізації кожного з етапів (підготовчий, основний, підсумковий).

Перший підготовчий етап був спрямований на підготовку всіх суб'єктів педагогічного процесу до впровадження умов, розробку та збагачення необхідного методичного забезпечення, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу.

Безперечно, на цьому етапі провідним було впровадження першої умови – збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів проблематикою щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці, що реалізується у вигляді низки конкретних дій, а саме: унесення відповідних змін до робочих програм дисциплін, оновлення та розробка тестів лекцій, питань семінарських занять, підготовка методичних рекомендацій до проведення практичних і лабораторних занять, а також педагогічної практики майбутніх фахівців, створення системи завдань для самостійної роботи.

Експериментальна перевірка впровадження першої умови забезпечувалася виходом роботи кафедр на новий якісний рівень діяльності й здійснювалася у контексті реалізації плану спільних дій кафедр з підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ

ціннісного ставлення до праці, який містив опис мети і завдань, змісту заходів, розробку методичних рекомендацій для доповнення змісту окремих дисциплін навчальною інформацією про ціннісні засади трудового виховання учнів ПТУ; видання посібників і методичних рекомендацій; проведення засідань кафедри, науково-методичних семінарів, круглих столів з питань трудового виховання учнів ПТУ. Підготовка до оновлення змісту професійної освіти майбутніх фахівців відбувалася також шляхом розробки і впровадження у навчальний процес базового варіанту спецкурсу «Основи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці».

На даному етапі експериментальна робота з реалізації другої умови була спрямована на: ознайомлення педагогів з цілепокладанням і проектуванням різних форм діяльності з підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці; розширення арсеналу активних методів і засобів навчання; організацію методичної самоосвіти педагогів.

Робота з реалізації третьої умови на підготовчому етапі була спрямована на: включення викладачів у творчу і дослідницьку діяльність, колективне обговорення і осмислення проблем педагогічної діяльності; навчання використанню передового педагогічного досвіду з питань організації самопідготовки студентів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці; підготовку кураторів академічних груп до роботи з ціннісною сферою особистості студентів у позааудиторних формах студентської активності.

Наступний етап упровадження педагогічних умов – основний – був безпосередньо спрямований на втілення обґрунтованих та підготовлених на попередньому етапі умов у педагогічному процесі ВНЗ. А саме: реалізацію збагаченого проблематикою щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (проведення навчальних занять згідно з оновленими на попередньому етапі робочими програмами навчальних дисциплін, з опорою на розроблені методичні рекомендації); використання практико-орієнтованих форм і методів навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми інженерами-педагогами активної професійно-ціннісної позиції з питань трудового вихован-

ня учнів ПТУ (лекції з елементами сократичного діалогу, проблемного пошуку, лекції-візуалізації, «лекції удвох», лекції-конференції та лекції-практикуми, семінари-бесіди, семінари-обговорення, семінари-конференції, проблемні семінари та семінари-екскурсії, практичні заняття з використанням проблемних ситуацій, «мозкового штурму», створення індивідуально-особистісних маршрутів виховання, творчих вправ, конкурсів, «кіноклубу», акцій, флешмобів, «трудових десантів», авторські практичні заняття з елементами педагогічного тренінгу тощо); спрямування виховного потенціалу позааудиторних форм і методів навчання на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення особистості студентів до трудової діяльності шляхом активізації самостійної роботи студентів, а також реалізацію виховних заходів, спрямованих на формування у студентів ціннісного ставлення до праці.

Для реалізації першої умови в експериментальній роботі створювалися обставини, що забезпечували формування уявлень студентів про культуру праці, розуміння майбутніми фахівцями її аксіологічного сенсу, сутності процесу розвитку ціннісної сфери особистості учнів у навчально-виховному процесі ПТУ, відомостей щодо дієвих шляхів і засобів залучення учнів до трудової діяльності на основі формування поважного ставлення до людської праці.

Підкреслимо, що засвоєнню студентами активної позиції з питань формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці особливо сприяло впровадження другої умови, що на основному етапі було спрямовано на реалізацію у процесі професійної підготовки студентів практико-орієнтованих форм і методів навчання із засвоєння майбутніми інженерами-педагогами активної професійно-ціннісної.

Розвивальні можливості різних форм і методів підготовки майбутнього інженера-педагога як суб'єкта професійної діяльності з формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці забезпечувалися за рахунок такої організації процесу навчання, яка сприяла особистісному розвитку студента. При цьому студент розкривав нові власні можливості (ставив запитання, розв'язував освітні завдання, висловлював особисту думку у процесі неформального спілкування, брав активну участь у тренінгових заняттях, виступав суб'єктом окремих елементів заняття тощо). Основною характеристикою усіх реалізованих у ході

дослідження форм організації навчального процесу виступала їх інтенсивність.

Упровадження третьої умови на основному етапі було пов'язано з проведенням позааудиторних форм і методів навчання, здатних позитивно впливати на розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення особистості студентів до трудової діяльності. Це відбувалося через активізацію таких форм позааудиторної діяльності, як: самостійна робота студентів; тематичні кураторські години щодо професійних цінностей та їх виховного потенціалу; виховні заходи ціннісно-мотивуючого характеру, робота студентів у гуртках, клубах, об'єднаннях; участь у наукових семінарах, на яких відбувався обмін думками щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці; участь у діяльності експериментально-дослідної лабораторії, де студенти разом із викладачами проводили науково-дослідну роботу з питань удосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців щодо формування в учнів ПТУ готовності до різноманітних видів трудової діяльності, ціннісного розвитку особистості учнів.

Завершується цикл педагогічного процесу третім, підсумковим етапом, який закріплював досягнуті результати щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці. Його проведення було необхідне, щоб іще раз уважно проаналізувати хід і результати педагогічного процесу й у наступному циклі врахувати неефективні моменти попереднього.

На цьому етапі для нас, у першу чергу, важливо було не кількісно оцінити рівень підготовки студентів щодо формування ціннісного ставлення учнів ПТУ до праці, а дати якісну характеристику процесу впровадження педагогічних умов та визначити особливості, виявити рівень зацікавленості викладачів і студентів тими чи іншими проведеними заходами, ефективність використаних засобів. Для цього наприкінці навчального року було здійснено низку навчально-контролюючих, рефлексивно-виховних, самооцінних підсумково-узагальнюючих заходів для викладачів і майбутніх фахівців.

Діяльність, проведена на підсумковому етапі, дозволяє стверджувати, що поєднання професійних знань і вмінь щодо трудового виховання учнів ПТУ й практичне оволодіння прийомами їх реалізації у різних

формах педагогічної взаємодії, що відбулося у процесі впровадження першої та другої педагогічних умов на основному етапі дослідження, сприяло поліпшенню фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Упровадження третьої умови було спрямовано на діагностику та самодіагностику мотиваційно-ціннісної сфери особистості студентів, організацію саморефлексії ставлення молоді до трудової діяльності, окреслення та популяризацію спектра доступних викладачам позааудиторних форм методів навчання, оцінку їх ефективності.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок за напрямом. Результати, отримані в ході експерименту, переконливо свідчать, що розроблені нами умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів щодо формування в учнів ПТУ ціннісного ставлення до праці сприяють формуванню і розвитку загальнолюдських і професійних моральних цінностей, зростанню професійно-педагогічного потенціалу з трудового виховання учнів, поліпшення фахової підготовки особистості. Сутність педагогічного керівництва полягала в тому, щоб допомогти студентам усвідомити роль професійних цінностей у житті особистості, сформувати в них уміння педагогічного впливу на ціннісну сферу учнів ПТУ, виробити навички активного самовдосконалення. Особлива увага приділялася розвитку ініціативи та самостійності студентів під час набуття особистого досвіду педагогічної взаємодії з учнями, створенню ситуацій успіху, виробленню почуття власної гідності, самоповаги, творчого ставлення до трудового виховання учнів.

УДК 37 : 39

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Комарова И.А., Ясева Н.Ю.

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова

В статье рассматриваются основные подходы к подготовке будущих педагогов учреждений дошкольного образования в работе с семьей посредством традиций народной педагогики.

Ключевые слова: народная педагогика, народные традиции, фольклор, этнокультурные и общечеловеческие ценности, семейное воспитание, подготовка будущих педагогов учреждений дошкольного образования, интерактивные формы и методы обучения.

**USAGE OF NATIONAL PEDAGOGY TRADITIONS
IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS
OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

Komarova I.A., Yaseva N.J.

The article deals with the main approaches to the training of future teachers of pre-school education in the work with a family by traditions of national pedagogy.

Key words: national pedagogy, national traditions, folklore ethno cultural and general human values, family upbringing, the training of future teachers of pre-school education, interactive forms and methods of training

Постановка проблеми. Формирование личности современного студента не может строиться без учета традиций, педагогического наследия, оставленного нам многовековым опытом народа. Как известно, основным и важнейшим источником научных представлений о воспитании и обучении подрастающего поколения является народная педагогика, которая представляет собой обобщенный опыт семейного воспитания, отшлифованный на протяжении тысячелетий и представленный в устном народном творчестве. Мудрое слово, переданное в образной форме народной сказки, пословицы или колыбельной песни, позволяет нам понять нравственные ценности и идеалы, которых придерживались предыдущие поколения, и сравнить их с современными идеалами и целями воспитания.

Связь проблемы с важными научными и практическими задачами. Образовательные стандарты нового поколения в области дошкольного образования (Минск, 2012 год) предполагают соблюдение преемственных связей между эмпирическим народным педагогическим опытом предыдущих поколений и современными научными исследованиями и наработками в вопросах воспитания и образования маленьких детей. В ходе преподавания ряда учебных специальных дисциплин (дошкольная педагогика, семейная педагогика и домашнее воспитание, этнопедагогика и др.) особое внимание следует обратить на содержательный компонент педагогических знаний, в основе которых лежат этнокультурные и общечеловеческие ценности.

Анализ исследований и публикаций по проблеме. В современных психолого-педагогических и этнографических исследованиях ряда белорусских ученых (А. Гримоть, И. Калачева, И. Крук, А. Лозка, Е. Сермяжко, В. Чечет) особое внимание обращается на содержание, средства и методы, предложенные народной педагогикой, дается обстоятельный анализ их использования в практике работы с детьми разного возраста [1; 3; 4; 6; 7; 8; 9].

Целостная система народного семейного воспитания основывается на принципах гуманизма, связи с жизнью и окружающим миром, взаимосвязи разных факторов формирования личности в семье, цельного и разностороннего подхода к воспитанию, преемственности и непрерывности воспитательного воздействия, поощрения инициативы

и творчества детей, которые нашли свое отражение в современных образовательных программах различных уровней.

Целью статьи является определение объема содержания знаний будущих специалистов учреждений дошкольного образования в области народной педагогики и актуализация их использования в практике работы учреждений высшей школы.

Изложение основного материала исследования с обоснованием отдельных результатов. В ходе преподавания учебных дисциплин студенты знакомятся с тем, что еще в глубокой древности сложились два направления воспитания – в семье и в общественных учреждениях. Бесспорный приоритет семейного воспитания отражен в следующих русских и белорусских пословицах и поговорках: «Какой род, такой и плод», «Як добрае семя, так і добрае племя», «Яблочко от яблоньки недалеко катится», «Какой дубок, такой и листок; какой отец, такой и сынок», «Няма чаго дзіваваці, такую была і маці» [1; 3; 5].

Особое внимание студентов обращается на то, что методы воспитания в семье по содержанию, психологической сущности и эффективности воздействия на ребенка существенно отличаются от общественных. В семейных методах воспитания отсутствует условие преднамеренности, свойственное общественному учреждению, зато наблюдается больше естественности и обращенности к конкретному ребенку с его жизненным опытом, интересами и привычками [4; 5; 8; 9].

Для достижения успехов в воспитании детей в народной педагогике существуют разные методы: пример и авторитет, игра и труд, убеждение и совет, приучение и внушение, разъяснение и беседа, соревнование и упражнение, похвала и благословение, осуждение и укор, наказание и выговор.

Наиболее ценным методом семейного воспитания является авторитет и пример родителей. В патриархальной семье обязательно есть глава, который является не только самым старшим членом семьи, но и самым мудрым и трудолюбивым. Главная его черта – справедливость. К нему обращаются при спорах даже взрослые члены рода. Его слово является законом для всех членов семьи [8; 9].

Наиболее популярным методом на ранних этапах воспитания детей является внушение, который наиболее ярко представлен в народных песнях, потешках и сказках. К примеру, в потешке «Сорока-ворона» ребенку внушается мысль, что если ты ничего не делал: воду не носил, дрова не рубил, кашу не варил – то и есть ее не будешь. Такие же мысли мы видим в колыбельных песнях, когда ребенок еще не совсем понимает смысл слов, но ему уже внушается, «что такое хорошо, и что такое плохо». Таким образом, с самого рождения младенец попадает в атмосферу объяснений и доказательств со стороны взрослых, способствующей в дальнейшем проявлению детской любознательности [1; 5].

Особое место в системе методов народного воспитания принадлежит совету. При принятии ответственного решения, в сложной жизненной ситуации мы всегда обращаемся за советом к авторитетным людям. Совет, поддержка, умелое руководство со стороны старших, более опытных людей помогает найти выход из затруднительного положения, добиться хорошего результата в работе: «Парада патрэбна і мудраму», «Одна голова – хорошо, а две – лучше» [5; 8; 9].

Необходимо отметить гуманное, уважительное отношение к детям в белорусской семье, о чем свидетельствуют такие поговорки: «Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі», «Не біце дубцамі, навучайце слоўцамі». Белорусы старались не критиковать детей при чужих людях. Осуждение и наказание употреблялись в семейной практике не так часто, лишь в исключительных случаях. Наказание было тем строже и суровее, чем больший урон для чужих людей принесло детское баловство [1; 3; 4].

Главным средством воспитания в семейной народной педагогике являлся труд. Ребенок постоянно находился рядом с родителями, видел их отношение к труду, мастерство, привычки. Подрастая, он накапливал знания, трудовые навыки, мастерство. В труде народ использовал различные методы воспитания – пример и авторитет старших и опытных людей, общественное мнение, убеждение, традиции, обычаи, разнообразные виды трудовой деятельности, приучение, соревнование. Таким образом, в каждой семье складывалась своя индивидуальная

воспитательная система, базирующаяся на бытовых представлениях о ребенке, средствах и методах воздействия на него [1; 8; 9].

Таким образом, в семейном воспитании взаимосвязь всех членов семьи отличалась неформальным характером, строилась на принципах «лицом к лицу». В семье, как правило, не было жестко заданной системы взаимоотношений, все отношения между ее членами выстраивались на основе любви, родства, привязанности и доверия друг к другу и отличались эмоциональностью, открытостью и ответственностью каждого.

Семья для ребенка всегда являлась наиболее благоприятной социальной средой. В связи с этим в новой учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь 2012 года основными формами взаимодействия педагога с семьями воспитанников предлагается сотрудничество и сотворчество. Работа по формированию привязанности к близким людям, ближайшему окружению начинается с самого раннего возраста. Перед будущими педагогами дошкольных учреждений ставится задача научиться активно сотрудничать с семьями воспитанников. Так, в младших группах малышей учат устанавливать теплые, доверительные отношения ко взрослому, поощряют к познанию родственных связей, воспитывают любовь и эмпатию к родным и близким людям, знакомят с некоторыми элементами народного творчества, формируют первоначальные представления о национальных культурных традициях [10, 23; 45, 80, 129].

В среднем дошкольном возрасте расширяются представления детей о родственных связях, укрепляется их привязанность к близким людям; даются первые представления о Беларуси и белорусах; воспитываются патриотические чувства и гуманное отношение к людям [10, 187].

В старшей группе наиболее важными задачами являются такие, как расширение представлений детей об обществе, оказание им помощи в осознании своей принадлежности к нему; содействие пониманию детей, что «родное» – это свое, близкое, связанное с родителями, родом; развитие представлений детей о Беларуси как о стране, где дружно живут люди разных национальностей; формирование чувства национального самосознания, уважения к своему народу, его языку, культуре; представлений о том, что белорусы – скромный, трудолюбивый,

благожелательный, гостеприимный, талантливый народ; знакомство с главными достопримечательностями родного края, а также некоторыми культурно-историческими памятниками [10,283–275].

Наиболее эффективным средством в приобщении будущих педагогов дошкольных учреждений к этнокультурным и общечеловеческим ценностям являются народные фольклорные формы, изучаемые студентами в курсе «Мировой и отечественной детской литературы».

Так, разучивая с детьми поговорки, загадки, пословицы, педагоги тем самым знакомят их с нравственными ценностями, отраженными в художественных произведениях. В фольклоре каким-то особенным образом сочетается слово, музыкальный ритм, напевность. Адресованные детям потешки и прибаутки звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Особое место в произведениях устного народного творчества занимают уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Говоря о воспитательном воздействии устного народного творчества, необходимо подчеркнуть значение такого его жанра, как сказочный жанр. Сказки являются для ребенка неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии, что в свою очередь приобщает его к духовному богатству, накопленному человечеством. Ребенок старшего дошкольного возраста уже способен понять идейное содержание и моральную установку сказки (Н. Карпинская), четко разграничить сказочный вымысел и реальность (О. Соловьева), выделить средства художественной выразительности (Н. Гавриш, О. Ушакова, С. Чемортан) [2; 5]. Творческие преобразования прошлого опыта и содержание новых образов и представлений осуществляются благодаря работе воображения (Л. Выготский, А. Петровский, С. Рубенштейн) и поэтому основной задачей педагога является необходимость целенаправленного влияния на его формирование в дошкольном возрасте.

Большое место в приобщении детей к народной культуре занимают народные праздники, традиции и обряды. В них фокусируют-

ся накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений. Причем эти наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии.

Знакомство будущих педагогов дошкольных учреждений с этнокультурными и общечеловеческими ценностями осуществляется в соответствии с современными подходами к организации образовательного процесса высшей школы. Наиболее эффективными являются интерактивные формы и методы работы со студентами. В процессе подготовки к практическим и лабораторным занятиям по курсам «Семейная педагогика и домашнее воспитание», «Этнопедагогика» предлагается написание мини-сообщений по обрядам и праздникам белорусского народа (по интересам студентов); подбор пословиц, посвященных семье; составление своего родового дерева, а также картотеки народных игр; подготовка сообщений о своей фамилии или имени.

В ходе проведения учебных занятий используются следующие интерактивные формы и методы работы: тренинг «Приветствие», упражнения «Обмен мнениями», «Недописанный диалог», «Мое имя», подготовка и презентация анкет-газет «Мое родовое дерево», «Моя фамилия», дискуссии, а также разработка примерных сценариев семейных праздников для молодых родителей (например, по поводу рождения ребенка), рефлексия «Подведение итога занятия» [5, 20–22].

Выводы и перспективы дальнейших исследований по направлению. Все вышеперечисленные методы и формы интерактивного обучения помогают уточнить знания студентов о разнообразных средствах народной педагогики как важной форме семейного взаимодействия, познакомить с некоторыми семейными и календарными традициями, обрядами и праздниками, сохраненными нашим народом. Полученные знания явятся багажом формирования собственных мировоззренческих основ будущих специалистов в области этнопедагогики и будут использоваться ими в дальнейшей профессиональной практической деятельности с детьми разного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грымаць А.А. Народная педагогіка беларусаў / А.А. Грымаць [та ін.]. – Мінск : Выдавецтва У. М. Скакун, 1999. – 256 с.
2. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / [авт. кол. : О.П. Аматьєва, Г.В. Беленька, Н.В. Гавриш та ін.; за заг. ред. В.В. Докучаєвої]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 492 с.
3. Калачова І.І. Ад добрага кораня — добры парастак: этнапедагагічныя традыцыі беларусаў у выхаванні дзяцей : дапаможнік для педагогаў дашкольных устаноў / І.І. Калачова. – Мінск : НМЦэнтр, 1999. – 128 с.
4. Калачова І.І. Народныя традыцыі і звычкі выхавання. Этнапедагагічная спадчына народаў Беларусі / І.І. Калачова. – Мінск : НІА, 1999. – 179 с.
5. Комарова И.А. Семейные обычаи и традиции, их роль в укреплении семьи / И.А. Комарова, Н.Ю. Ясева // Формирование семейных ценностей студенческой молодежи : методические указания ; под ред. Т.Н. Кузьминой [и др.]. – Могилев, 2009. – С. 17–22.
6. Крук І.І. Следам за сонцам: Беларускі народны каляндар : дапаможнік для педагогаў дзіцячых дашкольных устаноў / І.І. Крук. – Мінск : Ураджай, 1998. – 216 с.
7. Лозка А.Ю. Беларускі народны каляндар / А.Ю. Лозка. – Мінск : Палымя, 2002. – 238 с.
8. Сермяжко Е.И. Семейная педагогика в вопросах и ответах : пособие для студентов пед. спец. вузов / Е.И. Сермяжко. – Могилев, 2001. – 125 с.
9. Чечет В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Мозырь : ООО «Белый Ветер», 2003. – 292 с.
10. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.

УДК159.953.5:378.011.3 – 057.87

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Конончук В.С.

*Інститут природничо-географічної освіти та екології
Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова*

У статті розглядаються основні підходи до проблеми соціальної адаптації особистості, висвітлюються різні форми адаптації студентів до навчання у ВНЗ та розглядається вплив ставлення до навчання та професійного самовизначення на ефективність соціалізації майбутніх педагогів.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, соціально-психологічна адаптація, формальна адаптація, дидактична адаптація.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ
К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

Конончук В. С.

В статье рассматриваются основные подходы к проблеме социальной адаптации личности, освещаются разные формы адаптации студентов к обучению в ВУЗе, рассматривается влияние отношения к обучению и профессионального самоопределения на эффективность социализации будущих педагогов.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, формальная адаптация, дидактическая адаптация.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADAPTATION FIRST-YEAR STUDENTS TO STUDY AT UNIVERSITY

Kononchuk V. S.

This article reviews the main approaches to the problem of social adaptation personality, covering various forms of adaptation of students to study at universities and examines the influence of attitudes to learning and professional self-efficacy in the socialization of future teachers.

Keywords: adaptation, social adaptation, social and psychological adaptation, adaptation formal, didactic adaptation.

Постановка проблеми. Відповідно до нових вимог суспільства змінюється мета освіти; на перший план виходить формування соціально значущих рис, пов'язаних із соціально-комунікативними, інформаційними та інноваційно-технологічними можливостями студентів, формування здатності адаптуватися до різноманітних ситуацій, самостійно набувати нові знання та використовувати їх на практиці, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, брати на себе відповідальність за свої вчинки, мати необхідний рівень соціально-психологічної компетенції, ефективно взаємодіяти та спілкуватися з іншими людьми. Цьому сприяють такі умови:

- включення кожного студента в активний пізнавальний процес;
- скорочення репродуктивних форм роботи з матеріалом;
- запровадження нових, особистісно орієнтованих технологій навчання;
- забезпечення вільного доступу до необхідної інформації;
- посилення практичної спрямованості змісту навчальних дисциплін разом з його фундаменталізацією та гуманізацією.

Важливим завданням викладацького складу вищого навчального закладу є допомога студентам успішно адаптуватися до нової соціальної ситуації розвитку. Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Ф. Александер, Г. Балл, Р. Бенедикт, Ф. Березін, І. Кон, М. Мід та інші). Особливості функціонування адаптивних механізмів у старшому підлітковому віці досліджували Т. Драгунова, Г. Прихожан. Суб'єктивні аспекти шкільної

дезадаптації підлітків вивчала І. Булах. Вікові особливості розуміння особистого досвіду у зв'язку з ефективністю соціальної адаптації індивіда розглядала О. Назарук. Проблема професійної адаптації молодого вчителя висвітлював в своїх роботах О. Мороз.

Успішне пристосування студентів першого року навчання до нової соціальної ситуації розвитку передбачає активне включення до студентського колективу, засвоєння нових норм і правил поведінки, набуття нових форм соціальної взаємодії, роботи з навчальним матеріалом. Тому актуальність роботи зумовлена необхідністю поглибленого вивчення процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ.

Ураховуючи соціальну значущість зазначеної вище проблеми, нами було обрано **тему** дослідження «Соціально-психологічні особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ».

Предметом дослідження є процес адаптації особистості до нової соціальної ситуації розвитку.

Мета дослідження – з'ясувати соціальні та психологічні особливості процесу адаптації студентів до нових умов навчання та соціальної взаємодії у ВНЗ.

Досягнення мети нашого дослідження передбачало розв'язання таких **завдань**:

1. Визначити теоретичні підходи у дослідженні проблеми адаптації особистості до нової соціальної ситуації розвитку.
2. Схарактеризувати різні форми адаптації студентів до навчання у ВНЗ.
3. Розглянути взаємозв'язок між активною соціальною позицією та ефективністю адаптації до студентського життя.

Для розв'язання завдань нами було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми, опитування, спостереження, метод тестів.

Дослідження проводилося на базі Інституту природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Всього дослідженням було охоплено 72 особи.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що дістало подальшого розвитку вивчення проблеми адаптації як творчо-

го комунікативного процесу напрацювання нових способів взаємодії із соціальним середовищем.

Практична цінність дослідження: результати нашої роботи можна розглядати як складову частину рекомендацій щодо підвищення ефективності адаптації студентів-першокурсників до процесу навчання у ВНЗ.

Проблема адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ вимагає як спеціального теоретичного вивчення цього процесу, так і розробки системи навчально-виховних заходів, спрямованої на полегшення входження студентів до колективу, а також зведення до мінімуму наслідків дезадаптації.

Під **адаптацією** (у широкому розумінні) мають на увазі пристосування до зовнішніх та внутрішніх умов, які змінюються [2]. Адаптація людини розглядається у двох аспектах – біологічному та психологічному. Нас більше цікавить саме психологічний аспект адаптації, а саме: проблема активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, тобто **соціальна адаптація**. Зокрема, на наш погляд, особливої уваги заслуговують здатність до побудови адекватної системи взаємовідносин з оточуючими, здатність правильно організувати процеси навчання та відпочинку, здатність змінювати рольову поведінку в колективі внаслідок зміни соціальної ситуації.

У випадку, коли особистість не може пристосуватися до нових вимог суспільства, не відбувається засвоєння норм та цінностей групи (зокрема, студентського колективу), говорять про труднощі соціальної адаптації або навіть про соціально-психологічну дезадаптацію. Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стани напруженості та фрустрації, зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, а інколи – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах [3]. Усе це призводить до психічного перенапруження, яке знижує адаптативні можливості і, як наслідок, призводить до порушення психічного здоров'я особистості. Детальніше проблему соціально-психологічної дезадаптації особистості ми плануємо розглянути в наступних публікаціях.

Висвітлюючи проблему адаптації студентів до навчання у ВНЗ, О. Мороз пропонує розрізняти такі форми адаптації [5]:

- адаптація формальна (обізнаність з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов навчального закладу, структури вищої школи, усвідомлення своїх прав і обов'язків);

- адаптація соціально-психологічна (пристосування до нового соціального оточення: викладачі, однокурсники, соціальна структура великого міста, сусіди у гуртожитку);

- дидактична адаптація (готовність засвоїти нові форми, методи навчання, працювати з великим обсягом навчального матеріалу, готовність опанувати складну мову наукових текстів).

Маємо зазначити, що соціально-психологічна адаптація студентів тісно взаємопов'язана з дидактичною адаптацією. Нова дидактична ситуація вимагає від студента пристосування до нових форм і методів організації навчального процесу. Головними труднощами, які необхідно побороти першокурснику в цей час, стають зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення обсягу самостійної роботи, а також необхідність напрацювання нових форм роботи з текстовими джерелами з метою засвоєння великої кількості інформації [4]. Дидактичний аспект адаптації є дуже важливим, адже навчання виступає основною діяльністю студента, а успішність у навчанні стає одним з головних критеріїв його адаптованості. Соціально-психологічна адаптація нерідко ускладнює дидактичну, оскільки вимагає переключення уваги з навчання на спілкування. Всі ці сторони одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси та особливості й відіграє важливу роль у житті першокурсника [1].

Зважаючи на те, що соціальна адаптація є багатофакторним і багатовимірним процесом уходження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності у напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища[5], ми поставили за мету дослідити такі засоби адаптації, як засвоєння соціальних норм, цінностей та способів діяльності. Особливу увагу звернули на вивчення соціально-психологічних засобів адаптації: напрацювання таких форм поведінки, які відбивають систему цінностей студентського колективу, а також на напрацювання навичок міжособистісної взаємодії.

Дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі було проведено спостереження за студентами першого курсу на лекційних та лабораторних заняттях при вивченні ними курсу «Загальна психологія з практикумом». Нами було відмічено, що більшість студентів мають труднощі при засвоєнні великого обсягу інформації під час підготовки до лабораторних занять.

Також ми проводили спостереження за студентами з метою виявлення особливостей міжособистісної взаємодії під час підготовки до конкурсу «Дебют першокурсника». У зв'язку з тим, що в групі ще остаточно не розподілено всі соціальні ролі, декілька студентів активно виборюють роль лідера. Вони займають більш активну позицію, можуть досить агресивно відстоювати власну точку зору, прагнуть знайти підтримку у членів студентської ради, які допомагають першокурсникам підготуватися до конкурсу. Більшість студентів прийняли рішення поводитися більш пасивно і визнали право активних однокурсників суттєво впливати на прийняття групового рішення.

Другий етап дослідження передбачав проведення опитування першокурсників з приводу самопідготовки до лабораторних занять. Опитування студентів показало, що лише 16,67% систематично використовують при підготовці до лабораторних занять такі форми роботи, як конспектування першоджерел та складання плану відповіді на питання, що винесені на самостійне опрацювання. Саме ці студенти (12 осіб) почуваються більш упевнено на лабораторних заняттях та менше нервують при виконанні різних форм роботи, запропонованих викладачем. Дуже рідко приділяють увагу самопідготовці 14 осіб (19,44%), що негативно впливає на якість виконання різних форм роботи на лабораторних заняттях. Більша частина досліджуваних (63,89%) зазначили, що приділяють увагу самопідготовці несистематично, адже доводиться опрацьовувати багато інформації, тому зазвичай вони вчать лише частину матеріалу.

Третій етап дослідження передбачав виявлення у студентів орієнтації на адаптивність, прагнення до домінування у групі, прийняття інших та прийняття власної особистості (самоприйняття). Нами було використано методику діагностики соціально-психологічної адаптації (автори К. Роджерс та Р. Даймон) [7]. Як свідчать отримані нами ре-

зультати, більшість першокурсників протягом двох місяців навчання у ВНЗ ще не змогли ефективно адаптуватися. У цей час студентська група активно формує власні традиції, цінності, розподіляє соціальні ролі. Зважаючи на те, що соціально-психологічна адаптація особистості в групі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів (зокрема, рефлексії та емпатії), а студентська група ще не вийшла на достатньо високий рівень розвитку і не стала повноцінним колективом, де чітко розподілені права та обов'язки, соціальні ролі, де налагоджена система взаємної підтримки, частина першокурсників не відчуває емоційного комфорту, не всі прагнуть до інтернальності та проявляють високий рівень прийняття інших (і самоприйняття).

Ми вважаємо, що успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Така стратегія з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах вищого закладу освіти (мається на увазі не лише навчальна діяльність, а й інші аспекти студентського життя, наприклад, студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, міжособистісне спілкування, участь у роботі студентських об'єднань тощо). Уміння реалізувати себе в багатьох сферах діяльності, до яких залучається особистість під час навчання у ВНЗ, визначають адаптованість до студентського життя та впливають значною мірою на подальшу соціалізацію індивіда.

Також важливим фактором, що впливає на успішність адаптації, є ставлення студента до навчання та до професійного самовизначення. Якщо майбутній спеціаліст зацікавлений стати фахівцем, він виявляє більш високий рівень мотивації до оволодіння професійними знаннями. З іншого боку, на нашу думку, викладацький склад має виявляти більше уваги формуванню у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії, надавати можливість більше працювати над проблемними питаннями, підтримувати реалізацію творчого потенціалу студентів. Проблемні групи, гуртки, творчі майстерні, факультативи сприяють кращому оволодінню професійними знаннями, допомагають студенту опанувати нові форми та методи навчання і сприяють ефективній адаптації першокурсників до студентського життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–103.
2. Большой психологический словарь: 4-е изд., расширенное / [Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.Н. Зинченко]. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Булах І.С. Суб'єктивні аспекти шкільної дезадаптації підлітків / І.С. Булах// Психологія: збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. 1. – С. 69–70.
5. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – К., 1980. – 94 с.
6. Назарук О.М. Вікові особливості розуміння особистого досвіду: автореферат дис. канд. психол. наук: 19.00.07 /– К.,: О.М. Назарук – Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2004. – 22 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие/ [ред.-ост. Д.Я. Райгородский]– Самара: Издательский Дом «Бахрах». – 1998. – 672 с.

УДК 371.134

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Коржавих І.М., Юришева Л.В.

***Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради***

У статті розглядається проблема підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін на заняттях диригування та шляхи досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок студентів за умов оволодіння кожного з дисциплін диригентсько-хорового циклу з усвідомленням їх взаємодії.

© Коржавих І.М., Юришева Л.В., 2014

Ключові слова: професійна компетентність, вчитель мистецьких дисциплін, хоровий клас, вокально-хорові навички, художня інтерпретація, репертуар.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Коржавых И.Н., Юрышева Л.В.

В статье рассматривается проблема повышения профессиональной компетентности будущего учителя художественных дисциплин на занятиях дирижирования и пути достижения необходимого уровня знаний, умений и навыков студентов в условиях овладения каждой из дисциплин дирижерско-хорового цикла с осознанием их взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель художественных дисциплин, хоровой класс, вокально-хоровые навыки, художественная интерпретация, репертуар.

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ART DISCIPLINES

Korjavyh I.M., Urisheva L.V.

The article deals with the problem improving the professional competence of future teachers of art disciplines in conducting classes and ways to achieve the required level of knowledge and skills of students in mastering on each discipline conducting and choral cycle with awareness their interaction.

Key words: professional competence, teacher artistic disciplines, choral class, vocal and choral skills, artistic interpretation, repertoire.

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття відбувається переорієнтація оцінки результату педагогічної освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура» на поняття «компетенція», «професійна компетентність» майбутнього вчителя. Відповідно, фіксується компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти. У контексті Болонського процесу використання подібного підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних

орієнтацій професійної педагогічної освіти, новому баченню змісту освіти, його методів і технологій.

Стан музичної освіти та виховання в наш час потребує розробки проблем підвищення професійної компетентності вчителя. Учитель мистецьких дисциплін – центральна, часто єдина фігура в усьому багатоманітному процесі шкільної музично-просвітницької роботи. Його ініціатива, ентузіазм, професійна кваліфікація фактично вирішують долю музичного виховання в школі, успіх або неуспіх усієї справи. Саме вчитель музичного мистецтва покликаний формувати високі художні смаки, різносторонні музичні інтереси школярів.

На нашу думку, однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є організаційна компетентність, сформованість якої дасть можливість майбутнім учителям належним чином організовувати як діяльність учнів, так і свою власну. Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності, яка в складній інтегративній структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є провідною.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін пред'являє особливі вимоги до формування його майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б. Асаф'єв зазначив, що вчитель музики має бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, щоб бути готовим спрямувати увагу в різні боки» [5, 65]. Ця тема фрагментарно висвітлюється в публікаціях Е. Абдулліна, А. Авдієвського, О. Апраксіної, Л. Арчажнікової.

Слід зазначити, що освітній процес на музично-педагогічних та мистецьких факультетах закладів вищої педагогічної освіти спирається на широкий спектр музично-теоретичних дисциплін та дисциплін диригентсько-хорової підготовки.

Таким чином, для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості разом з диригентсько-хоровою підготовкою.

Мета статті – висвітлення методичних аспектів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців з музичного мистецтва, формування готовності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до професійної діяльності в процесі вокально-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вокально-хорова діяльність, як будь-яке явище, постає цілісною системою з доцільною організацією всіх структурних компонентів. Осмислення сутності структурних компонентів діяльності, їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності знаходиться в основі методичної оснащеності вчителя-професіонала, забезпечуючи усвідомлену реалізацію виконуваної діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця означає інтелектуальну, психологічну, моральну функціональну готовність його до педагогічної діяльності. Фахова компетентність учителя мистецьких дисциплін, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, означає готовність фахівця здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу. Тому фахову компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін, які здобувають диригентсько-хорову підготовку, безпосередньо пов'язуємо з конкретним змістом і характером їхньої професійної (педагогічної) діяльності.

Обсяг необхідних для цього знань і практичних умінь (фахової компетентності) вони мають набути саме в процесі диригентсько-хорової підготовки. Навички диригування, знання особливої системи рухів рук дозволяють учителю моделювати музичний образ і втілювати його в різному конкретному звучанні.

Професія вчителя музичного мистецтва – одна з найскладніших для педагога-музиканта. Складність полягає, перш за все, у тому, що вимагає від фахівця універсальності, бо, крім знань у галузі методики вокально-хорової роботи з дітьми, учитель музичного мистецтва має добре володіти інструментом, бути широкоосвіченою людиною не тільки в галузі музики, але й інших мистецтв. Він має уміти образно та доступно донести до школярів найважливіші закономірності музичного мистецтва. Але найголовніше – учитель має любити дітей і музику, уміти спілкуватися з класом, творчо ставитися до процесу музичного виховання.

Підвищення професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін може бути здійснене саме в хоровому класі. Тут студенти знайомляться з хоровими творами в їх реальному звучанні. Виразні засоби хорової партитури (темброві краски партій, виразність унісону, динамічність вокальної поліфонії, виразність хорового речитативу і т. інш.) більш різносторонньо і конкретно можна вивчити тільки в хоровому класі, в якості хорового співака. При співі в хорі студент набуває можливостей орієнтуватися в загальній хоровій звучності, чути всі голоси, їх особливості, якості та співвідношення.

Розучування нового твору з хором включає: виразний показ твору (гра на інструменті або спів самого керівника); пояснювальне слово про твір; сольфеджування, роботу з окремими партіями, відпрацювання правильного дихання, звукоутворення, ритму, роботу над окремими важкими місцями, налагодження строю й ансамблю, фразування; інтерпретацію твору, роботу над стилем виконання, використання всіх засобів музичної виразності для повноцінної передачі художнього образу твору.

Для диригентсько-хорової підготовки майбутнього фахівця важливо дотримуватись принципу створення індивідуально-психологічного комфорту студента на заняттях. Це означає, що навчальний процес має бути організований і проведений так, щоб забезпечити мотивацію навчання та позитивне емоційне ставлення до нього. Такий стан досягається шляхом зняття будь-яких психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища, в якому кожен почував би себе комфортно, обстановки, що виключає виникнення почуття страху за невдале слово або дію. Слід зазначити, що основною рушійною силою для створення вище вказаних умов є комплекс протиріч, з якими стикається студент при засвоєнні предметів диригентсько-хорового циклу:

- протиріччя між творчими здібностями особистості студента та вибором професії не за покликанням, низьким рівнем суб'єктивної спрямованості в оволодінні своєю фаховою діяльністю та високими суспільними вимогами педагога до індивідууму;

- протиріччя між обдарованістю кожного студента, його виявленням з точки зору особистісної й соціальної значущості та максимально можливим талантом викладача нового типу;

- протиріччя між прагненням до самостійної роботи та дефіцитом чітких уявлень про це у викладача, системою педагогічної освіти в традиційних для ВНЗ формах та інтенсивно-новітніми моделями сучасної підготовки майбутнього фахівця.

Виходячи з цього, ми пропонуємо наступну модель створення педагогічних умов для підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців та нейтралізації численних негативних психологічних факторів для студентів, що виникають під час опанування ними своєї діяльності: опора на самоконтроль, самооцінку, самоаналіз; динамічний характер, відкритість і гнучкість змісту програм хорознавства, диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором, їх поступове, наростаюче ускладнення; гарна методична оснащеність процесу диригентсько-хорової підготовки, наявність потрібної методичної, спеціальної, загальнонаукової літератури, фонохрестоматій, наочних посібників, методичних рекомендацій, різноманітного дидактичного матеріалу з предметів хорознавства, диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором.

Висновки. Значним резервом підвищення професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, якості учбово-виховного процесу є міжпредметний зв'язок диригування з суспільно-педагогічними, музично-теоретичними, виконавчими дисциплінами. Вони сприяють засвоєнню знань, формуванню навичок і вмінь, необхідних для успішного пізнання та виконавчого втілення хорових творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Е.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Е. Б. Абдуллин. – М. : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський. // Мистецтво у школі: зб. ст. упор. І.М. Гадалова. – К. : УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80 – 83.
3. Апраксина О. Из истории музыкального воспитания в школе / Музыкальное воспитание в школе. – Сост. О. Апраксина // сб. ст. в помощь учителям школ, руководителям детских хоровых коллективов. Вип. 9. – М., «Музыка», 1974. – 39 с.

4. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
5. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей // Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 212 с.

УДК 37 (091)(477.7)

ОСОБИСТІСНА МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ОСОБИСТІСНА МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

У статті розглядається провідна проблема педагогічної майстерності вчителя, якою є мовленнєва культура. Виховання особистості передбачає безліч впливів педагога та особисте бажання студента. Методика індивідуального підходу є головною у формуванні культури мовленнєвої діяльності та майстерності спілкування.

Ключові слова: мовленнєва культура, індивідуальний підхід, самовиховання, культура спілкування.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА

Кравцова Л.А., Манойло И.С.

В статье рассматривается проблема речевой культуры как главного условия формирования личностной культуры студента. Комплекс воспитательных воздействий педагога и желания самого студента являются ведущими в процессе формирования культуры речевой деятельности и мастерства общения.

Ключевые слова: речевая культура, самовоспитание, культура общения.

PERSONAL SPEECH CULTURE OF A STUDENT'S

Kravtsova L.A., Manoilo I.S.

The article focuses on the problem of speech culture as a factor of a student's personal culture. The development of personality suggests a complex of a teacher's pedagogical impact and a student's desire for self-improvement. The individual approach contributes to the formation of speech culture, communication skills, application of proper positive experience.

Key words: personal speech, self-improvement, culture of communication.

Після розпаду Союзу РСР виникло безліч профільних університетів, як-то: художні, медичні, юридичні, педагогічні і т. п. Всі вони претендують бути яскравими й самодостатніми. В той же час єднає всі нові університети високий рівень вимог до поведінки та спілкування, технології мовленнєвої діяльності, особливостей міжособистісного спілкування.

Розглядаючи тему з погляду історико-педагогічного підходу, нами зафіксовано, що всі вони відрізняються педагогічними засадами створених університетів від тих, що існували до розпаду Союзу. Виникнення нових держав і створення відповідних управлінських і освітніх структур відрізняється від своїх «попередників» особливостями й такими ознаками, щоб звернути на себе увагу тими відмінностями, які спрямовуються на поновлення освіти, на «індивідуалізацію» навчання, відмову від вічних морально-духовних цінностей і втілення тимчасових вигідних умов щодо одержання заробітку «швидких» грошей та задоволення реальних матеріальних запитів.

Традиційне твердження про те, що майстерність педагога проявляється в діяльності, ми доповнюємо ще й тим, що воно втілюється і в різних індивідуальних особливостях, якими є жести, міміка, постава голосу та створенні нових підходів. А епітети «важка» тиша чи «холодний» погляд чи «теплій» тон і т.п. є оцінкою елементів майстерності вчителя, що свідчить про нього як фахівця і як людину та є структурними елементами всієї діяльності педагога.

Останнім часом стало широко використовуватися ідеї популярного американського автора Д. Карнегі. Молодь захоплюють його думки про можливість досягнення успіху в житті найпростішими засобами, починаючи з сьогодішнього дня. Його ідеї є цілком слушними, але недостатніми для вчителя і серйозної людини тому, що він (Д. Карнегі) абстрагується від глибинних внутрішніх моральних і естетичних переконань людини та її поведінки. Думки Д. Карнегі про те, що найкращий день і час сьогодні стимулює учнів і дорослих відчувати себе щасливими. Разом з тим, ми певні в тому, що багатоповерхові наукові конструкції про вибудову щасливого майбутнього є достатніми, якщо вихованцям незатишно сьогодні. Позиція про те, що вчителю просто необхідно готуватись таким чином, щоб сама його постать, поява в класі викликала задоволення, радість життя, готовність слухати, чути, діяти, почувати себе захищеним і впевненим є переконливою і перспективною.

Нами розроблена концепція мовленнєвої культури студента, що спирається на його повсякденну діяльність, як-то: участь у роботі семінарів, написанні рефератів, контрольних робіт.

Нами розроблено методику роботи студентів з першоджерелами.

1. Кожне джерело записати в список використаної літератури за бібліотечними правилами, а потім ним слід скористатись у науковій роботі.

2. Віднайти принцип складання Списку. Це можна робити в алфавітному порядку, в хронологічному, тематичному.

3. Виписки із використаних джерел можуть робитись дослівно (і тоді вони беруться «у лапки» з визначенням позиції джерела у списку та вказаною сторінкою, або переказуватись (тільки основний сенс)).

4. До Списку вносяться усі використані друковані джерела й рукописи (дисертації) з зазначенням місця зберігання.

5. Текст наукової роботи складається за встановленими правилами не менше, ніж у двох екземплярах.

Наукове дослідження – це діяльність, спрямована на відкриття нової інформації про світ. А науку характеризують як таку сферу людської діяльності, в якій шляхом тривалого вивчення об'єктивного світу формується нова інформація про нього та місце в ньому людини.

Науковим дослідженням називається «особлива форма процесу пізнання, таке систематичне і цілеспрямоване вивчення об'єктів, у якому використовуються засоби й методи наук і яке завершується формуванням знань про предмети, що вивчаються».

Специфіка наукового пізнання, на відміну від стихійно-емпіричного, полягає у тому, що пізнавальну діяльність у науці здійснюють не всі, а спеціально підготовлені групи людей – наукових працівників. в науці створюються і опрацьовуються спеціальні засоби пізнання, методи, в той час як стихійно-емпіричне пізнання таких засобів не має. До числа засобів наукового пізнання належить, наприклад, моделювання, застосування ідеалізованих моделей, створення теорій, гіпотез, експериментування. В науці починають спеціально вивчати самі результати пізнавальної діяльності – наукового знання.

Стосовно наукових досліджень з педагогіки (навчання, виховання, освіти), то не слід забувати про «авторський» почерк і підхід до проблеми, що викладається наявність прямого людського фактору. Корисним для педагогічних досліджень є звернення до життя видатних особистостей, що показали себе яскраво в науковій, технічній, художній творчості. Проаналізувати засади педагогічного впливу на виховання видатних особистостей дає переконливий і яскравий матеріал для розробки нових навчально-виховних технологій. Цікавими з цього погляду можуть бути традиції сімейного виховання у сім'ї Міхалкових і самий виступ одного із них – Нікіти Сергійовича про значення духовного виховання, формування засад особистості, яка вірує в існування Бога. Внутрішнє самообмеження, відмова від суму, відчаю, на думку М.С. Міхалкова будуть добре допомагати формуванню особистості учня, студента.

Як відомо, цивілізований Захід, зокрема вчені США, Канади не користуються поняттям «виховання» і не досліджують його сутність. Так вважається, що виховання є прерогативою сім'ї, а школа, вуз лише навчають. Тому в дослідженнях авторів американського континенту домінують поняття навчання (teaching) і освіти (education), а також training (підготовка). Щодо навчання і виховання вчителя, озброєння його знаннями, то головним терміном тут є research on teaching, що можна перекласти як: дослідження навчання, або одним словом - педагогіка. А в системі Research on teaching головним напрямком підготовки вчителя

є озброєння його уміннями навчати дітей. (Див. The Goals of Teacher Education. The Alberta Teachers' Association October, 1972).

Маючи на увазі надзвичайно широку інтегрованість навчально-виховного процесу, нами для визначення сутності підмайстерності запозичувались елементи із техніки й технології дипломатії, знання екології, права, культури мови, театральної педагогіки, акторської майстерності та ін., що в сумі своїй і становить технологію педагогічного процесу.

Окремо варто виділити прийоми вправління у педагогічній поведінці, що є абсолютно індивідуальною формою діяльності.

Розроблена нами модель педагогічного процесу, спрямованого на формування майбутнього вчителя-майстра з метою опанування ним прийомами успішної роботи з організації і реалізації навчально-виховної діяльності учнів, відрізняється від уже відомого досвіду й публікацій такого напрямку тим, що нами поглиблюється і розширюється сутність основ педагогічної майстерності через технологію мовленнєвої культури. Провідними в нашій моделі є слово, мова, мовлення, що виражається у таких позиціях:

1) визнання вирішальних індивідуальних можливостей особистості вчителя і створення умов для їх розвитку. Внутрішній світ вчителя, що формується на основі вічних морально-духовних доброчинників, якими є Віра, Надія, Любов – є провідним;

2) постійний індивідуальний пошук змісту і методів по опануванню людинознавчою інформацією з метою її осмислення і практичного застосування;

Правомірність і доцільність нашої методології і методики підтверджується тим, що: створений нами позитивний новий досвід і нова педагогічна технологія навчання студента - майбутнього вчителя, як носія не тільки сучасних поглядів на освітній процес, але й цікаву особистість, здатну бути щасливою як у своїй діяльності, так і в приватному житті, бо знає історію свого роду, сім'ї та вміє виконати чи модернізувати задані умови. Розроблені нові підходи до відбору змісту педагогічної освіти й створення нових навчальних курсів і спецкурсів. Щодо створеної нової системи методів дослідження процесу навчання і виховання майбутнього вчителя на основі розвитку нових галузей

педагогічної науки – онтопедагогіки, телеології, теології, інвайронментальної педагогіки.

Розроблена нами педагогічна ідея про поєднання у єдиному педагогічному процесі формування вчителя як професіонала так як цікавої (доброї і щасливої) особистості, що реалізується у створенні своєї власної сім'ї.

Таким чином основи індивідуального підходу до формування особистісної культури розглядаються нами з погляду аналізу глибоких сутнісних сил і можливостей учителя як успішної, щасливої особистості, яка є носієм вищих моральних духовних цінностей, що спираються вічні доброчинники, якими є Віра, Надія, Любов.

Мова йде про те, що студент будь-якого університету в процесі опанування професійною освітою і майстерністю майбутньої діяльності засвоює систему і таких знань, умінь і навичок про те, як стати щасливою особистістю, домогтися успіху не тільки в службових умовах, але зуміти жити в мирі й злагоді з усім світом і самим собою. Ніяка діяльність, дія, виконання низки виробничих завдань не буде успішною, якщо її учасники не володіють особистісною культурою, якщо внутрішній стан спеціаліста перебуває в дискомфортному положенні. Можливість розв'язання такого завдання здатна реалізуватись лише в умовах індивідуального підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурданов В.Г. Методология синергетики постнекласической науке и в образовании. Изд. 2-у, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 232 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтерн, 2008. – С. 234-236.
3. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: ХНУ. 2009. – 270 с.
4. Нечепоренко Л.С. Морально-духовні засоби формування педагогічної майстерності вчителя // Збірник наукових праць «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи». Випуск 24. Частина І. Харків, ХНПУ 2006 – С. 119-124.
5. Нечепоренко Л.С. Основи педагогічної майстерності. Науково-педагогічні рекомендації до вивчення спецкурсу. – Харків: ХНУ. 2009 – 29 с.

6. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. За аг. ред.. Ничкало Н.Г., Зязюна І.А. та ін.. – К.:2003. – 246 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид. стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
9. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1980. – 430 с.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Кузнецова О.Ю.

***Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого***

У статті розглянуто зміни в організації педагогічної підготовки у Великій Британії другої половини ХХ ст. Встановлено переважання послідовної моделі здобуття педагогічної освіти. Розкрито структуру навчального плану однорічної педагогічної підготовки. Встановлено посилення ролі практичної педагогічної підготовки у школі. Схарактеризовано коло осіб (предметні ментори, професійні ментори, тьютори) на яких покладається відповідальність за забезпечення належної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: педагогічна підготовка, навчальний план, педагогічна практика, предметний ментор, професійний ментор, тьютор, Велика Британія.

В статье рассмотрены изменения в организации педагогической подготовки в Великобритании во второй половине XX ст. Установлена приоритетность последовательной модели получения педагогической подготовки. Раскрыта структура учебного плана одногодичной педагогической подготовки. Установлено усиление роли практической педагогической подготовки в школе. Охарактеризован круг лиц (предметные менторы, профессиональные менторы, тьюторы), на которых возлагается ответственность за обеспечение надлежащей подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, учебный план, педагогическая практика, предметный ментор, профессиональный ментор, тьютор, Великобритания.

The article deals with the modifications in the organization of pedagogical training in Great Britain in the second part of XX century. The priority of the sequential teacher training model is determined. The structure of a one-year PGCE course is discussed. The growing role of school-based pedagogical training is revealed. Special attention is given to the staff responsible for the efficiency of the teacher training system.

Key words: teacher training, curriculum, school practice, subject mentor, professional mentor, tutor, Great Britain.

Актуальність. Дослідження питань педагогічної освіти неодмінно привертає увагу до визначення мети, структури, змісту курсів підготовки, провідних складових формування кваліфікованих учителів. Вивчення та творче осмислення зарубіжного педагогічного досвіду є важливим джерелом ідей, технологій, практичних рекомендацій для реалізації ефективних кроків з реформування підготовки вчителів в Україні. Тож зіставлення, аналіз, виділення переваг і недоліків систем підготовки вчителів, що діють у різних країнах, є невід'ємною складовою сучасного наукового пошуку та підставою для зваженої модернізації педагогічної освіти у нашій країні.

Ступінь дослідженості проблеми. Вивченням освітнього досвіду Великої Британії займаються багато вітчизняних науковців. Зокрема питання педагогічної освіти, її реформування, структурування, змістове наповнення досліджують Л.П. Пуховська, О.Ю. Леонтьєва, Ю.В. Кіщенко, Н.П. Яцишин та інші. Утім історичний поступ вимагає поглибленого осмислення педагогічних реалій з урахуванням змін в ідеологічних, соціально-економічних, політичних цільових настановах, що зумовлює як виявлення нових аспектів педагогічної дійсності, так і перегляду вже відомих.

Тож, **метою** статті є проаналізувати організаційні зміни у педагогічній освіті Великої Британії у другій половині ХХ ст.

На початку другої половини ХХ століття особливості підготовки вчителів у Великій Британії були зумовлені існуванням шкіл різного типу. У 70-х роках ХХ століття педагогічна освіта зазнала істотної перебудови: педагогічні коледжі були віднесені до категорії вищих навчальних закладів, термін підготовки у них було подовжено (на 1 рік), а у педагогічній підготовці, яка слідувала за загальною та спеціальною академічною, технічною, художньою, тощо було затверджено двоступеневу підготовку вчителів. Вивчення показує, що протягом другої половини ХХ ст. зміни в організації підготовки вчителів торкнулись структури закладів педагогічної освіти, вирівнювання їх освітнього статусу, терміну навчання, змісту навчання, навчальних планів та програм, впровадження нових методів, форм, засобів навчання.

У пропозиціях, розроблених Комітетом Е. Джеймса (1972 р.), були запропоновані три послідовні цикли підготовки вчителів із присудженням відповідних освітніх ступенів:

1. Здобуття базової вищої освіти (1-2 роки);
2. Професійно-педагогічна підготовка: 1 рік – у вищому навчальному закладі і 1 рік – у школі;
3. Підвищення кваліфікації учителів.

Такої схеми й дотримувалися педагогічні коледжі, які з часом отримали назву інститутів і коледжів вищої освіти.

Тож, більшість студентів, які ставали вчителями, здобували педагогічну освіту після отримання диплому бакалавра на однорічному курсі педагогічної підготовки. За даними Пуховської Л.П., за одноріч-

ною програмою на базі вищої освіти оволодівали професією вчителя 70% студентів-майбутніх учителів [2, 83].

У 50-70-ті роки минулого століття однорічний курс навчання для випускників університетів будувався лише як курс професійно-педагогічної підготовки. Роботу педагогічних відділень часто піддавали критиці за відрив від потреб школи, надмірне теоретизування предметів, недостатню практичну підготовку слухачів. 17 навчальних тижнів відводились на теоретичну підготовку і 13 – на педагогічну практику [1, 14]. У цей період у структурі курсу на здобуття сертифікату з педагогіки розмежування між періодами підготовки у навчальному закладі і у школі було герметичним хронологічно і з огляду на організацію навчального процесу. Після вступу на курс навчання студенти проходили навчання протягом семестру на педагогічному відділенні навчального закладу, що переривалось лише відвідуванням «показових» уроків у школах, де застосовувались ефективні підходи та методи і форми навчальної діяльності. Блочна практика у школі задля здобуття студентами практичного досвіду навчально-виховної діяльності також звичайно тривала протягом семестру і передбачала «повне занурення» у навчальний процес. Після цього влітку студенти повертались до університету до підготовки до теоретичного екзамену з філософії, психології, соціології та історії, а також із охорони здоров'я та методики викладання.

Реформи кінця 80-90-х років XX століття здійснювались під гаслом, що школи мають відігравати провідну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителів, що позначилося у суттєвій перебудові курсів педагогічної освіти, значному збільшенні часу, відведеного на підготовку студентів до викладацької діяльності у школах під час практичної педагогічної діяльності. Сформувався об'єктивні умови і посилювалися заклики до узгодження навчальних програм у галузі педагогічної освіти на національному рівні, до перегляду ролі шкіл і вищих навчальних закладів у педагогічній підготовці. Циркуляром 9/92 Міністерства освіти і науки було визначено, що між вищими навчальними закладами і школами мали бути встановлені офіційні відносини партнерства, що школи мали взяти на себе головну відповідальність за підготовку, атестацію, а також планування і організацію курсів підго-

товки. За цим циркуляром значна кількість коштів, що виділялись навчальним закладам на підготовку вчителів, мала бути передана школам з урахуванням їх внеску у здійснення підготовки майбутніх учителів.

На кінець століття у Великій Британії сформувалося кілька моделей партнерства між школами та вищими навчальними закладами у здійсненні педагогічної освіти: від так званої «традиційної», яка передбачала відповідальність вищого навчального закладу за якість підготовки, що надається, до моделей, за яких майже весь курс педагогічної підготовки проходив у шкільному навчальному закладі.

Утім найбільшого розповсюдження набули однорічні курси навчання після завершення циклу університетського навчання за певним фахом. Типовий однорічний навчальний план студентів, які вирішували здобути професію учителя після університету, передбачав 3 семестри навчання, причому більшість навчального часу студенти мали провести у школі, спостерігаючи, викладаючи, аналізуючи педагогічну діяльність досвідчених учителів, свою власну та своїх друзів. Студенти мали набутти навички планування навчального процесу, викладання, оцінювання і контролю у межах предмету чи предметів спеціалізації.

Завданням було визначено забезпечення підготовки вчителів, які активно прагнуть до особистого і професійного розвитку впродовж професійної діяльності.

За структурою курс складався з трьох частин – навчання у вищому навчальному закладі, проходження серійної та блочної педагогічної практики протягом трьох семестрів, що складало 36 тижнів:

1. 1-й семестр тривав 14 тижнів: 2 тижні занять у коледжі, включаючи 1 день відвідування школи (школа А); протягом п'яти тижнів: 2 дні – у школі та 3 дні – у коледжі; 1 тиждень – у коледжі; 5 тижнів: 3 дні – у школі та 2 дні – у коледжі та 1 день у школі; 1 тиждень: 3 дні – підготовка до практики у школі (школа Б), 2 дні – у коледжі, що всього складало 40 днів занять у коледжі та 30 днів – набуття шкільного педагогічного досвіду;

2. 2-й семестр, під час якого проходила перша блочна педагогічна практика у школі, тривав 11 тижнів: 1 день занять у коледжі та 54 дні – у школі;

3. 3-й семестр тривав 11 тижнів: протягом трьох тижнів основу складали заняття у коледжі та 5 днів – у школі; 2 тижні – друга блочна педагогічна практика (школа А); 1 тиждень занять у коледжі; 3 тижні – друга блочна педагогічна практика (школа А); 2 тижні, базовані у коледжі, включаючи 4 дні викладання у 6-му класі та 2 дні шкільної практики, що разом складало 19 днів – у коледжі, 36 днів – у школі [3].

Структура навчального курсу дозволяє відстежити тісне інтегрування теоретичних занять з набуттям практичного шкільного педагогічного досвіду під час серійної і блочної практики. Серійна практика щільно вплетена у процес навчання протягом всього курсу.

На наш погляд, важливо, що студенти на початку навчання могли ознайомитись з програмою-розкладом курсу із чітким визначенням завдань, структури, компонентів навчання із зазначенням часу навчання у коледжі і у школі, що надавало змогу усвідомити структурну організацію курсу навчання і заздалегідь ознайомитися з програмою підготовки (кожний студент отримував програму курсу навчання із визначенням термінів і змісту підготовки).

У межах партнерства між вищими навчальними закладами та школами як наслідок реформування педагогічної освіти у 90-ті роки ХХ ст. були визначені посадові особи, які несуть відповідальність за організацію, навчання, консультування, оцінювання професійних педагогічних здобутків студентів – предметні ментори, професійні ментори, тьютори.

Предметні ментори (Subject mentors) як консультанти з предмету спостерігають за розвитком професійних педагогічних якостей студентів з предмету викладання під час періоду навчання, базованого у школі. Вони відвідують, аналізують уроки студентів (1 – в осінньому семестрі, 2 – у весняному семестрі, 1 – влітку) і складають звіти про проведені студентами уроки. Крім того, предметний ментор укладає так звані плани професійного розвитку (Professional Development Forms) студентів. Частина таких форм заповнюється самими студентами, а інша – ментором протягом всього періоду підготовки. Саме ці «плани» як звітні документи передаються з школи до вищого навчального закладу, інформуючи про професійний розвиток студента. Кожного тижня предметний ментор зустрічається з студентом для обговорення

результатів його навчання. Значну допомогу студентам надають і класні вчителі. Протягом першого, як правило, осіннього семестру класний учитель завжди присутній на уроці. Саме він перевіряє, допомагає у плануванні, усно і письмово оцінює кожний проведений урок. У весняному семестрі студенти також працюють під регулярним контролем і отримують оцінку в усній та письмовій формі.

Крім предметних менторів у школах працюють професійні ментори (Professional mentors), які відповідають за методичну підготовку всіх студентів і організовують регулярні зустрічі-семінари під час періоду педагогічної практики студентів у школі – або щотижня, або кожні 2 тижні. До обов'язків професійного ментора входить організація занять з висвітлення розмаїття питань шкільного життя. Професійний ментор також відвідує заняття студентів і складає звіт у письмовому вигляді.

Тьютори коледжу відповідають за організацію занять і теоретичну підготовку, яку студенти здобувають у коледжі. Крім того, вони тісно співробітничать з предметними менторами у школі стосовно успіхів студентів у навчанні. Під час осіннього семестру вони проводять одне відвідування уроку і складають звіт про нього. Вони допомагають студентам у плануванні навчального процесу, надають психолого-педагогічні та методичні рекомендації та спостерігають за прогресом підготовки студентів. Протягом весняного семестру вони здійснюють 4 відвідування кожного студента та спостерігають за його викладацькою діяльністю. Вони запрошують студентів представити плани професійного розвитку і обговорюють їх з менторами.

Курс навчання у коледжі передбачає теоретичну підготовку, яка має становити основу професійних досягнень учителя і формування чітких педагогічних поглядів, ідей, думок. Навчання у коледжі фокусується на випрацюванні у студентів розуміння сутності учіння, розуміння, яким чином можна використовувати у навчальному процесі потенціал всіх учнів; розуміння того, що студенти мають здобути в процесі підготовки, усвідомлення методології педагогічної діяльності. Практична робота у школі ретельно обговорюється у коледжі у курсі «Рефлексія на практиці» (Reflections on Practice) [3,4]. Протягом всього часу навчання студентів передбачає поглиблення методологічних

знань, вмінь, розуміння педагогічної діяльності, відображене у національній навчальній програмі.

Педагогічні навчальні заклади країни готують вчителів, які могли б працювати з учнями різного шкільного віку і рівня, тому під час педагогічної практики студентів залучають до роботи на всіх рівнях шкільної освіти.

Під час першої блочної практики студент самостійно працює як найменше у трьох класах і займається методичною роботою. Його педагогічне навантаження складає приблизно 50% навантаження працюючого вчителя.

Під час останнього семестру період теоретичної підготовки припадає на тритижневий період інтенсивного навчання у коледжі. Особлива увага приділяється особливостям викладання у шостому класі (випускний клас у британських середніх школах), поглибленню професійних навичок, ретельній роботі з предмету викладання. За цим блоком слідує 5-тижневий цикл роботи у школі. Під час другої блочної практики педагогічне навантаження студентів становить 70% навантаження працюючих вчителів. У цей період студенти викладають у шостих класах, виконують проекти з розробки навчальних матеріалів та проекти, пов'язані з курсом навчання. До обов'язків студентів входить організація «днів предмету» у школі та практикування у початкових школах. Наприкінці курсу студенти представляють роботу, яка передбачена вимогами до здобуття статусу кваліфікованого вчителя.

Більшість навчальних закладів намагаються забезпечити можливість проходження педагогічної практики у кількох школах, що розширює та поглиблює педагогічний досвід студентів. Особлива увага приділяється тому, щоб у школі було кілька студентів певної предметної спеціалізації аби забезпечити їх можливостями обміну думками, обговорення, роботи у команді, спостереження одного за одним, взаємонавчання та викладання «командою». Кожний семестр педагогічна практика має свою спрямованість і пріоритети.

Під час курсу педагогічної підготовки студенти відвідують спеціальні заняття, на яких вони займаються удосконаленням, покращенням рівня володіння профільною дисципліною, перевіркою власних знань з

предмету спеціалізації. Курс методики пропонується в узагальненому вигляді і розглядає загальні принципи, пов'язані з навчанням.

У коледжі формуються студентські групи для відпрацювання практичних вмінь: використання проектора, карток, тощо, тобто відпрацьовується основна «механіка» навчання. Такі групи є і елементом формування зворотного зв'язку і самооцінювання.

Важливу роль відіграють тьюторіали: вони виконують загальну допоміжну функцію та несуть впливовий методичний характер. Якщо студента не задовольняє робота з певним тьютором, він може звернутись до іншого.

Курс «Рефлектування на практиці» пов'язує структуроване спостереження у школі з дослідженням психолого-педагогічних та соціальних аспектів, пов'язаних з навчанням та учінням. Важливим результатом вивчення курсу має бути формування особистої філософії студента, погляду на педагогічну діяльність, які студент може відстоювати чи втілювати на практиці, впевнено посилаючись на ґрунтовну теоретичну основу.

30 годин курсу методичної підготовки відводяться на вивчення інформаційної технології. Цей курс диференційований за змістом і призначений для надання допомоги тим, хто не має досвіду її використання. Види діяльності розраховані на рівень кожного студента. Крім того вивчення курсу спеціально спрямоване на спеціалізацію студентів. Вивчення курсу надає змогу:

- 1) вправно користуватись комп'ютером;
- 2) створювати якісні навчальні матеріали, які легко адаптувати для використання у навчальному процесі;
- 3) отримати впевненість і знання необхідні для використання інформаційної технології в освітньому процесі.

30 годин з методичної підготовки присвячені поглибленню розуміння особистих відмінностей учнів; вирішенню проблем надання допомоги учням, які мають труднощі у навчанні, зокрема з засвоєнням національної навчальної програми.

Щодо оцінювання підготовки студента, по закінченні курсу він повинен представити повний комплект документів професійного розвитку (всього їх 9) (PD forms), деякі з них заповнює студент, деякі –

предметний ментор. Ці форми професійного розвитку передаються із школи до школи, із школи до коледжу, від предметного ментора – тьютору у коледжі. У кінці навчання вони перевіряються «зовнішнім екзаменатором» (External examiner).

Крім того студент має отримати офіційні звіти про проведені ним уроки: в осінньому семестрі – один від предметного ментора або класного вчителя, який працює з ментором; – один від тьютора у коледжі; у весняному семестрі – один від ментора з предмету чи класного вчителя, що працює із предметним ментором, 4 – від тьютора та 1 – від професійного тьютора.

Слід відзначити, що кожному студентові на початку навчання за курсом видається буклет, який має допомогти студентам відстежити хід власної підготовки згідно з вимогами стандартів щодо присудження статусу кваліфікованого вчителя та задач професійного розвитку. Наприклад, майбутні учителі іноземних мов отримують такий під назвою “Формуючі цілі для вчителів сучасних мов у підготовці і поза її межами” (Formative Targets – For Modern Languages Teachers in Training and Beyond). Вимоги, що висуваються до вчителів становлять 4 групи:

- знання предмету викладання;
- планування навчального процесу і управління класом;
- моніторинг навчальних досягнень, контроль, оцінювання, звіти і звітність;
- професіоналізм.

Саме рівень відповідності визначеним вимогам і характеризує рівень сформованості вчителя і дозволяє йому претендувати на здобуття статусу кваліфікованого вчителя.

На основі проведеного вивчення ми дійшли таких висновків щодо модернізації організації педагогічної освіти у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст.:

1. Динаміка змін в організації педагогічної освіти у Великій Британії вказує на те, що британські науковці та освітяни-практики відстоюють ідею налагодження тісного співробітництва між навчальними закладами, що надають педагогічну підготовку, та школами, наголо-

шуючи на значущості забезпечення тісного зв'язку між теоретичною і практичною складовими підготовки майбутніх учителів.

2. У країні сформувались кілька моделей педагогічної підготовки, утім пріоритетною є послідовна модель формування майбутніх учителів.

3. Здобуття педагогічної освіти у країні реалізується переважно під час проходження однорічного курсу навчання після завершення навчання в університеті.

4. Кожний з етапів курсу педагогічної підготовки є чітко визначений за обсягом і змістом. Періоди блочної практики передбачають значну частку педагогічного навантаження студентів, їх методичну підготовку і занурення у навчальну діяльність на всіх рівнях шкільної освіти.

5. Чітко визначено коло осіб (предметні ментори, професійні ментори, тьютори) та їх зони відповідальності у забезпеченні належної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз змін в організації і змісті педагогічної освіти у Великій Британії дозволяє сформулювати такі рекомендації щодо удосконалення педагогічної освіти в Україні:

1) переглянути і посилити обсяг практичної педагогічної підготовки студентів-майбутніх учителів із впровадженням як серійної, так і блочної педагогічної практики;

2) посилити співпрацю методистів шкіл і методистів педагогічних навчальних закладів та вчителів і викладачів, відповідальних за набуття практичної підготовки студентами;

3) забезпечити змістову послідовність та системність теоретико-практичної підготовки студентів і відстеження досягнень студентів;

4) надавати студентам можливість проходження практики у більшій кількості шкіл для розширення їх педагогічного світогляду, ознайомлення з передовими зразками викладацької діяльності, поглиблення усвідомлення педагогічних реалій.

Подальшого вивчення потребують питання отримання кваліфікації вчителя, шляхи професійного розвитку і зростання для працюючих учителів, застосування передових педагогічних технологій у педагогічній освіті тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алферов Ю.С. Система педагогического образования в Англии: Автореф.дисс. канд. пед. наук. – Москва, 1965. – 21 С.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: “Вища школа”, 1997. – 180 С.
3. Modern Languages: Secondary PGCE. – Course Booklet 1997/1998. – University College of St.Martin.
4. PGCE Modern Foreign Languages (Secondary) 2000/2001. – Edge Hill School of Education. – 49 P.

УДК 37.016:34

**РОЛЬ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ПРАВОЗНАВЧИХ
ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ЮРИСТІВ**

Маньгора В.В.

*Інститут політології та права
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова*

У статті визначено місце і роль сучасних підручників із правознавчих дисциплін у фаховій підготовці юристів. Визначено шляхи вдосконалення сучасних підручників з правознавчих дисциплін для ВНЗ.

Ключові слова: підручники з правознавчих дисциплін, шляхи вдосконалення сучасних підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ, підготовка юристів.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Маньгора В.В.

В статье определено место и роль современных учебников по правовым дисциплинам в профессиональной подготовке юристов. Определены пути совершенствования современных учебников по правовым дисциплинам для вузов.

Ключевые слова: учебники по правовым дисциплинам, книги в юридической тематике, пути совершенствования современных учебников по правовым дисциплинам для вузов, подготовка юристов.

THE ROLE OF MODERN BOOKS IN LEGAL SUBJECTS IN PROFESSIONAL TEACHING OF LAWYERS

Mangora V.V.

The article defines the place and the role of modern books in legal subjects in professional teaching of lawyers. The ways of improvement of modern books in legal subjects for HEI are defined.

Key words: books in legal subjects, the ways of improvement of modern books in legal subjects for HEI, teaching of lawyers.

Постановка проблеми. Важливе значення для виконання завдань навчально-виховного процесу під час фахової підготовки майбутніх юристів відіграють підручники з правознавчих дисциплін. Вони є основним джерелом інформації, за допомогою якого відбувається формування професійних компетенцій майбутніх юристів. Сучасні підручники з правознавчих дисциплін є відображенням досягнень юридичної науки, практики, методики викладання правознавства у вищій школі. Створення сучасних підручників із правознавчих дисциплін обумовлюється потребою в кваліфікованих юридичних кадрах, рівень підготовки яких має відповідати розвитку юридичної науки, європейським та міжнародним стандартам в умовах інтеграції.

Аналіз досліджень і публікацій із проблематики. Загально-теоретичні вимоги щодо створення сучасного підручника викла-

денні в працях В. Андрущенко, Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, В. Беспалька, П. Буги, Д. Зуєва, І. Лернера, В. Мадзігона, О. Хуторського, С. Шаповаленка, М. Фіцули та інших. Сутність процесу його створення для вищої школи вказана у дослідженнях А. Бесараб, О. Гречихіна, В. Лізвінського, М. Тупальського. Науково-практичні аспекти створення і впровадження електронного підручника для вищої школи відображенні в наукових роботах Л. Білоусової, Л. Гризун, О. Карпенко, Т. Коваль та інших.

Проблемами визначення сучасних вимог до шкільного підручника з правознавства займалися Б. Андрусишин, К. Баханов, А. Гуз, А. Гуржій, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол, І. Смагін, О. Савченко, Г. Фрейман та інші.

Незважаючи на значний науковий розвиток теорії підручника, проблема сучасного підручника з правознавчих дисциплін для ВНЗ є малодослідженою, що зумовило обрання теми нашої статті.

Мета статті – визначити: місце і роль сучасних підручників із правознавчих дисциплін у фаховій підготовці юристів; шляхи вдосконалення сучасних підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи роль сучасних підручників із правознавчих дисциплін у фаховій підготовці юристів, слід розглянути поняття «підручник». **На думку Т. Туркот, підручник** – книга, в якій викладається система знань із конкретної навчальної дисципліни на рівні сучасних наукових досягнень відповідно до цілей, визначених навчальною програмою і психолого-педагогічними вимогами. Він повинен відповідати сучасному рівню розвитку науки і практики, бути написаним доступно, літературною мовою з чітко сформульованими визначеннями, правилами, законами, ідеями, містити за необхідністю ілюстрації, схеми, малюнки [8].

Підручники і навчальні посібники вважаються основними словесними засобами, що детально розкривають зміст освіти та передають навчальну інформацію, необхідну для засвоєння, яка може бути подана не тільки у вигляді тексту, а й за допомогою малюнків, фотографій, схем, таблиць тощо. Крім основного навчального матеріалу вони містять додатковий, а також систему завдань, вправ, способи конт-

ролю, рекомендовану літературу, що в сукупності становить сценарій навчально-пізнавального процесу [6, 117].

А. Бессараб вважає, що підручник (навчальний посібник) як комплексна інформаційна модель відображає чотири елементи педагогічної системи: мету навчання; викладення змісту навчання; вибір і розробку дидактичних процесів; орієнтацію на визначені організаційні форми навчання, які сприяють упровадженню їх у практику. При цьому підручник (навчальний посібник) має враховувати можливості свого користувача (студента) і водночас бути одним із технічних засобів навчання [1, 30].

М. Томчук вважає, що при плануванні навчальної роботи, підготовці навчальних підручників, посібників для ВНЗ, варто дотримуватися таких основних принципів: доступності, системності, комплексності, гуманістичності, урахування вікових та індивідуальних можливостей [7]. Аналіз підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ свідчить про те, що не враховуються вікові та індивідуальні особливості студентів-юристів. Дуже мало видається підручників з правознавчих дисциплін для підготовки молодших спеціалістів. Вони змушені користуватися підручниками з правознавчих дисциплін для ВНЗ III–IV рівнів акредитації, які містять більший обсяг навчального матеріалу, передбачений програмами підготовки молодших спеціалістів.

Підручник за своїм змістом і структурою має бути чітко спрямований на виконання певних функцій. Зміни, які відбуваються в суспільстві, державі, праві, в освіті сприяють появі нових функцій підручника. А. Бессараб визначає найважливіші функції, яким має бути підпорядкована навчальна книга: управління процесом засвоєння змісту освіти, комунікативна, інформаційна, пізнавальна, розвивальна, організаційна, систематизаційна, трансформувальна, стимулювальна, координаційна, раціоналізаційна, самоосвітня, виховна, закріплення матеріалу та самоконтролю [1].

Створення сучасних підручників із правознавчих дисциплін залежить від наявності та виконання нормативних вимог вузівського підручника. В. Лізвінський під нормативними вимогами розуміє психолого-педагогічні, дидактичні та інші вимоги, що зафіксовані в нормативних документах і є обов'язковими для виконання [2].

Із метою підвищення якості навчальної літератури для вищих навчальних закладів, уніфікації вимог до змісту, обсягу навчальної книги, упровадження прозорих процедур у практику надання грифів підручникам і навчальним посібникам було видано наказ Міністерства освіти і науки «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» від 27.06.2008 р. № 588. Наказ затвердив Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів, а також тимчасовий Порядок надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки [3].

Міністерство освіти і науки України встановлює два види Грифів: «Затверджено Міністерством освіти і науки України», «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

Гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України» надають за результатами експертизи підручників, які попередньо були видані як навчальні посібники і отримали схвальні відгуки фахівців.

Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» надається усім іншим видам навчальної і навчально-методичної літератури. Рішення про надання грифів «Затверджено» і «Рекомендовано» ухвалює міністр на підставі висновків відповідних комісій Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України.

Присвоєння грифу означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу, має належне технічне оформлення. При створенні підручників та навчальних посібників необхідно враховувати таке: 1) навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат; 2) підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний із практичними завданнями, у книзі повинні просліджуватися тісні міжпредметні зв'язки [3].

Основні критерії оцінювання шкільних підручників із правознавства розроблені І. Смагіним, які, на думку автора, можна застосувати для оцінювання підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ. До них дослідник відносить: відповідність змісту і виховної спрямованості підручника державним вимогам до освітньої системи навчального

предмета; наукова відповідність змісту підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; психолого-дидактична відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; методична відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; поліграфічна і гігієнічна відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета [2, 5 – 6].

Процес створення підручників із правознавчих дисциплін, на нашу думку, можна поділити на кілька етапів: перший – 1991–1995 рр.; другий – 1995–2005 рр.; третій – 2005 – до наших днів.

З отриманням незалежності України почався процес створення нових підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ. Видання підручників було зумовлене розвитком українського права, правотворчих процесів в Україні, появою нових ВНЗ, які готували майбутніх юристів, та попитом на юридичну літературу. Більшість нових підручників з правознавчих дисциплін почали виходити українською мовою. З окремих навчальних дисциплін з'явилося кілька підручників, що надавало можливість вибору при вивченні навчального матеріалу. У підручниках, створених в цей період, іноді ігнорувалися педагогічні та дидактико-методичні вимоги.

Після 1995 року, коли Україна стала членом Ради Європи, розпочалося створення підручників другого покоління, на основі співробітництва з європейськими фахівцями відповідної галузі. Вступ до Ради Європи вимагав реформування правової системи, прийняття нових нормативно-правових актів (Кримінальний кодекс України, Цивільний кодекс України, Господарський кодекс України), що спонукало до написання нових підручників з кримінального, цивільного, господарського та інших галузей права.

Третій етап пов'язаний з приєднанням України до Болонського процесу на Бергенській конференції 19 травня 2005 р. Почалось створення підручників, які б відповідали європейським стандартам підготовки майбутніх юристів.

Основними шляхами вдосконалення підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ є:

1. На сучасному етапі підручники повинні відповідати державним вимогам до навчального предмета. Завершення розробки і прийняття

галузових стандартів вищої школи з правознавства відповідно до європейських стандартів, перехід на двоступеневу систему: (бакалавр, магістр) є нагальною потребою розвитку юридичної освіти. Відсутність галузевого стандарту вищої школи з правознавства негативно впливає на процес підручникотворення з правознавчих дисциплін в Україні.

2. При написанні підручників потрібно враховувати внесення змін до нормативно-правових актів і положення нових нормативно-правових актів, а також зміни, які відбуваються в правовій системі України.

3. Потрібно враховувати наукові досягнення юридичної науки взагалі та юридичних галузових наук зокрема.

4. Сучасні підручники з правознавчих дисциплін мають відповідати розвитку педагогіки, професійної освіти, методики викладання правознавства у ВНЗ.

5. Активна співпраця в процесі створення підручників педагогів-практиків, учених-юристів.

6. Розробка наукової теорії створення підручників із правознавчих дисциплін для ВНЗ.

7. Єдині нормативні вимоги є необхідною умовою створення якісного підручника.

8. Важливим критерієм оцінки підручника є відповідність санітарним і поліграфічним вимогам.

9. Суттєве значення має художнє та естетичне оформлення підручника.

10. Узгодження освітньо-професійних програм кваліфікаційних рівнів підготовки юристів на основі наступності та неперервності.

11. Урахування міжпредметних зв'язків правових дисциплін.

12. Урахування міжнародного досвіду у сфері підручникотворення та використання міжнародних та європейських стандартів.

13. Укладачі підручників з правознавства мають виходити з положень особистісно орієнтованого, людиноцентричного, компетентісного, правознавчого підходів до навчання правознавства та підготовки майбутніх юристів.

14. При розробці підручників із правознавства для ВНЗ потрібно дотримуватися таких основних принципів: доступності, системності,

комплексності, гуманістичності, урахування вікових та індивідуальних можливостей.

15. Поряд із друкованими варіантами підручників з правознавства мають існувати електронні підручники.

Висновки та перспективи подальших розвідок за напрямом.

У результаті дослідження було виявлено, що сучасні підручники з правознавчих дисциплін для ВНЗ не повною мірою відповідають сучасним вимогам підготовки кваліфікованих юристів і потребують удосконалення.

Науковою перспективою подальшого дослідження цієї проблеми є аналіз вітчизняних і зарубіжних підручників з правознавчих дисциплін для ВНЗ з метою створення сучасних підручників, які будуть формувати професійні компетенції майбутніх юристів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессараб А.О. Роль навчальної книги в сучасній педагогічній системі вищої школи України / А.О. Бессараб // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – / Класич. приват. ун-т ; [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – Вип. № 8 (61). – 2010. – С. 28–34. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua>.
2. Лізвінський В.Л. Генеза нормативних вимог до змісту вузівського підручника (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) / В.Л. Лізвінський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – / Класич. приват. ун-т ; [чл. редкол. : В.Й. Бочелюк, О.І. Гура, О.І. Іваницький та ін. ; ред. : А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька]. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 7 (60). – С. 171–172. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua>.
3. Наказ «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» від 27.06.2008 р. № 588 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Рябовол Л.Т. Сучасні вимоги до шкільного підручника з правознавства / Л.Т. Рябовол // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. Праць; [головн. ред. В.М. Мадзігон; ред. О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 551–558. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua>.

5. Смагін І. Методичні рекомендації до експертного оцінювання підручників із правознавства для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / І. Смагін // Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Житомир, 2010 – 33 с.
6. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / З. Курлянд, Т. Осипова, Р. Гурін [та ін.]; за ред. З. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 309 с.
7. Томчук М. Психологічні особливості підручника для вищих навчальних закладів / М. Томчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – № 5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua>
8. Туркот Т. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.pidruchniki.ws>

УДК 37 (091)(477.7)

**УМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА**

Нечепоренко М.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**УМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА**

Нечепоренко М.В.

У статті розглянуто умови педагогічної підготовки студентів вищого навчального закладу. Засоби (прийоми) роботи викладачів зі студентами. У статті показано етапи розвитку та науково-педагогічні дослідження кафедри педагогіки ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Ключові слова: педагогіка, навчально-виховний процес, науково-педагогічні дослідження.

**УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
В ХАРЬКОВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА**

Нечепоренко М.В.

В статье рассмотрены условия педагогической подготовки студентов вуза. Средства (приемы) работы преподавателей со студентами. В статье показано этапы развития и научно-педагогические исследования кафедры педагогики ХНУ имени В. Н. Каразина.

Ключевые слова: педагогика, учебно-воспитательный процесс, научно-педагогическое исследование.

**CONDITIONS OF PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS
IN V. N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY**

M. V. Necheporenko

The article considers the conditions of pedagogical training of higher educational institution students. The means of teachers' work with students. The article describes the development stages and scientific and pedagogical research work of the department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University.

Key words: pedagogy, educational process, scientific and pedagogical research work.

Вивчаючи історію розвитку одного з найстаріших університетів України, яким є Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, нами відкрито, що провідних спеціалістів-педагогів різних напрямків в університеті готують в основному спеціальні кафедри факультетів. Студентам пропонується для вивчення (обов'язково й факультативно) безліч спецкурсів з фахових дисциплін: математики, фізики, хімії, біології, медицини, комп'ютерних технологій та ін. Педагогіка не входить у перелік таких, що мають, як того вимагає Болонський процес, необхідну кількість кредитів та є обов'язковою. Постійно відшуковуючи переваги фундаментальної, технічної, біологічної науки над гуманітарно-соціальними та не визначаючи важливої ролі педагогіки в справі успішної підготовки спеціалістів, керівників підрозділів у системі освіти, керівники факультетів зменшують і кількість годин на

педагогічні курси і терміни проходження педпрактики. В той же час історія науки зафіксувала безліч випадків, коли талановиті науковці фундаментальних наук звертались до педагогічної науки, бо бачили, яке велике значення вона має для навчання і освіти підростаючих і дорослих поколінь. Наприклад, К.А. Гельвецій (1718-1781) – природознавець, І.І. Мечніков (1845-1916) – мікробіолог, В.І. Вернадський (1863-1945) – природознавець, В.Ф. Войно-Ясенецький (1877-1961) – лікар (в останній період життя став священником) і безліч інших вчених доходили висновку про те, що виховання і освіта для кожної людини «можуть все» і навіть більше. Невихована або погано вихована людина часто хворіє, не вміє визначити свій власний сенс життя, часто буває хворобливою, нещасливою, погано володіє мовою, не вміє ні спілкуватись, як слід, чи чітко висловлювати думки, не вміє висловлювати пропозицію чи встановити контакт, налагодити позитивний морально-духовний клімат у сім'ї, групі співробітників, встановити бажані форми взаємовідносин і. т.п.

Як навчальний предмет курс педагогіки в Харківському університеті читається з 1807 р. Але через відсутність спеціалістів були деякі перерви. Але починаючи з 1834 р. курс педагогіки почав читатись постійно. А 1850 р. кафедра педагогіки була відкрита як окремий структурний підрозділ, про що свідчать документи, що зберігаються в державному архіві Росії (в м. Санкт-Петербурзі). У відповідності до вимог статуту (1804 р.) університет здійснював підготовку вчителів для роботи в гімназіях, училищах та кандидатів на професорські посади університетів.

Харківський університет стояв тоді на чолі навчального округу, куди входили, в різний період, від 14 до 20 губерній, а тому педагогічна освіта була постійно в полі зору адміністрації. Як структурне утворення кафедра педагогіки виконувала не тільки функції загальноосвітні, але й професійні. Першим викладачем педагогіки в Харківському університеті був А.Г. Рейніш (1807-1811 рр.). З відкриттям педагогічного інституту читання педагогіки було доручено його директору, професору – Х.Ф. Ромелю. В 1811 р. проф. Х.Ф. Ромель розробив і видав «План і правила педагогічного інституту» та керівництво для студентів і слухачів з курсу «Дидактика і методика». В наступні пе-

ріоди курс педагогіки читались наступними спеціалістами як: проф. Е.К. Мауер (1825-1830), проф. А.О. Валіцький (1837-1852), проф. М.О. Лавровський (1852-1863). В різні роки педагогіку викладали проф. М.М. Лунін, А.П. Рославський-Петровський, І.Я. Кронеберг, К.А.Дьяченко, Ф.А. Зеленогорський, приват-доценти М.А. Маслов, І.С. Продан. В період з 1805 по 1850 рр. 42 випускники університету стали викладачами, професорами університету. Після першого завідувача кафедри педагогіки професора Х. Роммеля (1850-1851 рр.) став завідувачем проф. М.О. Лавровський (1852-1863 рр.).

З відкриттям кафедри читання педагогічних дисциплін стає систематичним, а обговорення професійно-педагогічних завдань переходить у розряд загальноуніверситетських завдань.

Вага педагогічних дисциплін в університеті в XIX столітті й аж до довоєнних років була досить висока: до 30% від усього навчального навантаження. Курс педагогіки як обов'язкової дисципліни читався на всіх факультетах, крім медичного. Практичні й семінарські заняття проводились з загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії виховання і з дидактики.

З часу утворення і творчої діяльності кафедри тематика наукових досліджень змінювалась у відповідності до соціально-політичної і економічної кон'юнктури. Розпочинались наукові пошуки з того, що проводився історичний аналіз класичної педагогічної думки. Вивчались праці Я.А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, І.Г. Песталоцці та ін. З погляду наукових інтересів кафедри можна визначити такі три основні етапи її розвитку, а саме:

1. Відкриття кафедри в 1850 р., яке відбулось як відповідь на вимогу громадської думки щодо удосконалення професійної підготовки студентів для забезпечення їхнього працевлаштування. Діяльність кафедри мала освітньо-педагогічний характер. З того часу й до 1999 року кафедра існувала як окрема структурна одиниця, і не долучалась до факультетів, основним її завданням було готувати майбутнього педагога, вчителя, забезпечувати профорієнтацію.

В перший період діяльності кафедри понад 60% викладачів були іноземцями. Передові педагоги Харківського університету в той перший період проводили прогресивні ідеї, якими були такі: перед приро-

дою усі люди рівні (І.С. Рижський, перший ректор). Вже в першій половині XIX століття провідні вітчизняні вчені (1807, 1811 pp.) виступили з ініціативою читати лекції рідною для студентів мовою. Це було актуально, бо майже всі викладачі були іноземцями й читали педагогіку німецькою, французькою мовами. А тут почались пошуки.

Історія виникнення університету та особливості освіти засвідчують що предмети навчання і виховання в Харківському університеті обираються аспірантами й докторантами. Так у період з 1977 по 1981 рік аспіранткою Л.П. Юрченко було здійснено талановите дослідження можливостей читати рідною мовою тему: «Розвиток педагогіки вищої школи в Харківському університеті (1805-1861 pp.)». Нею зібрано й проаналізовано цікавий матеріал про зміст і методику викладання різних дисциплін в університеті. Провідною думкою її роботи є аналіз прогресивних тенденцій навчання рідною мовою, зв'язок теорії з практикою освітньо-виховної діяльності. В кандидатській дисертації Л.П. Юрченко прослідковуються намагання викладачів кафедри педагогіки впроваджувати організацію самостійної роботи студентів.

З цією метою пропонувалось виконання письмових робіт студентами з педагогіки. Дослідниця знайшла такі дипломні роботи, що виконувались під керівництвом О.О. Валицького, М.О. Лавровського: «Про педагогічні ідеї Ж.Ж. Руссо», «Про виховання і навчання жінок», «Навчання у початкових класах» та інші.

Вченими-педагогами створювались програми й тексти лекцій з загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії виховання, «дидактики».

2. Наступний етап характеризувався подальшим поглибленням пошуку педагогічних засобів розвитку здібностей і умінь студентів – майбутніх учителів. Наукові інтереси кафедри в першій половині XIX століття об'єднувались навколо проблеми наочності навчання та аналізу процесу пам'яті.

Після Жовтневої революції відбулась низка змін, пов'язана з перебудовою не тільки в політиці, економіці, але й усіх інших галузях життєдіяльності. По суті в повній мірі Харківський університет поновився в 1933 році (з 1 вересня), який почав працювати в складі 7 факультетів. І на перших курсах педагогіка не читалась, бо планувалась на старших

курсах, а тому кафедра поновила свою роботу в листопаді 1934 р. за назвою: «Кафедра педагогіки та методик». Організація і керівництво кафедрою було доручено проф. Л.І. Гуревичу. На курс педагогіки відводилось 80 годин. Кафедрі педагогіки доручалось і загальне керівництво педагогічною практикою. До 1941 року на кафедрі педагогіки постійно працювало від 4-х до 7 осіб.

Таким чином радянський період розвитку кафедри педагогіки визначався соціально-політичними змінами. А тому що кафедра педагогіки мала у своєму складі й психологів до 1963 року, то відповідно поруч з педагогами працювали відомі психологи: А.М. Монтеєв, А.В. Запорожець, Л.І. Божович, П.Я. Гальперин, В.І. Аснін, П.І. Зінченко, К.О. Хоменко. В умовах кафедри педагогіки формувався іновий напрямок – основи методики навчання, освіти й виховання сліпо-глухо-німих дітей. Цей напрямок роботи очолив видатний учений І.А. Соколянський. В30-40 роки в Харківському університеті почала функціонувати кафедри психології (1932 р.). В період Великої Вітчизняної війни кафедра педагогіки в складі Харківського університету перебувала в м. Кзил-Орда, де працювала в складі Київського університету.

В 30-60 роки ХІХ ст. в дослідженнях переважає історико-педагогічна тематика. Керує кафедрою педагогіки з 1960 р. доцент М.Ф. Богатов. Психологи в цей період досліджують питання пам'яті, а педагоги – питання дидактики вищої освіти та окремі проблеми виправно-трудової колонії. В березні 1968 року з ініціативи кафедри була проведена 3-тя Республіканська науково-практична конференція, присвячена 80-літтю від дня народження А.С. Макаренка. Розглядались питання виховної роботи в колоніях для неповнолітніх і проблеми виправно-трудової колонії. Доценти М.Ф. Богатов, С.П. Бочарова, ст. викл. М.Д. Харченко та М.М. Віткалов одержали премії та нагороджені були грамотами Міністерства внутрішніх справ УРСР.

В 70-роки поширюється дослідження з питань підготовки вчителів шляхом вивчення передового досвіду шкіл Харкова, міст і сіл області.

Науково-технічний прогрес в Союзі почав вимагати відповідних досліджень. І тоді організовано почали розроблятись матеріали

й підручники для школи вченими університету. При підтримці університету відкривається фізико-математична школа № 27. При університеті кафедрою педагогіки створюються курси для підвищення кваліфікації вчителів.

Під час Великої Вітчизняної війни кафедра в складі університету працювала в м. Кзил-Орді. Там підвищувалось педагогічне навантаження та продовжувалась робота кафедри у відповідності до вимог життя. Програма з педпрактики розширилась до 100 годин, а курс педагогіки збільшився до 90 год.: 70 лекційних і 20 годин практичних занять.

В 1948-1949 рр. започатковано було проведення установчих підготовчих конференцій, проведення яких заохочувалось ректоратом. На конференціях крім працівників університету, виступали керівники шкіл, органів освіти, педагогічної громадськості.

Провідною тематикою наукових досліджень кафедри були історико-педагогічні. В період 1950-1959 рр. кафедрою педагогіки було прийнято до захисту 12 канд. дисертацій, які було захищено на вченій раді філологічного факультету.

Значні зміни на кафедрі починають відбуватись з 1960 р. у зв'язку з приєднанням до університету інституту іноземних мов. Кафедра педагогіки й психології інституту об'єднується з університетською кафедрою. Керівництво кафедрою з 1960 р. очолює доцент М.Ф. Богатов, який до цього періоду був ректором інституту іноземних мов. З його ініціативи кафедрою педагогіки встановлюються творчі зв'язки з іншими ВНЗ м. Харкова. Зокрема встановлюється зв'язок з кафедрою педагогіки Харківського педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди та разом розробляються спільні плани наукових досліджень, проводяться міжвузівські наукові конференції. Професор П.І. Зінченко виступає перед студентами й аспірантами педінституту, а професор А.І. Зільберштейн виступає в аудиторіях університету. Творче співробітництво двох ВНЗ було корисним і для наукових пошуків учених обох кафедр і для системи освіти взагалі. Саме в цей час активізується робота аспірантів кафедри педагогіки Харківського педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди. В школах №№ 36, 82, 5 активно ведуть дослідження аспіранти разом з кращими вчителями

міста, авторами підручника історії середніх віків К.В. Агібаловою (сш № 36) і Г.М. Донським (сш № 82), а також учителькою російської мови С.А. Крамаренко (сш № 27), і української мови О.Остапенко (сш № 105). Активізуються питання вивчення можливостей педагогіки в процесі підготовки вчителів до роботи в період науково-технічного прогресу. В 1862 р. в Харківському університеті організується «Університет наукових знань для учителів», ректором якого став проф. П.І. Зінченко (відомий психолог). Для підвищення педагогічної кваліфікації викладачів університету організується **науково-методична рада**, якою керує проф. В.І. Астахов (перший проректор), а до складу її увійшли зав. кафедрами (факультетськими) й педагогіки та психології. В 1972 році науково-методична рада стала **навчально-методичним центром**.

В 1975 році на посаду доктора кафедри приймається кандидат педагогічних наук П.А. Ярмоленко. Він налагоджує тісну співпрацю з харківськими заводами, особливо ХТЗ. Там було створено шкільний цех, де проходило трудове загартування учнів шкіл міста. Він стає керівником кафедри. В науково-дослідницькій роботі з'являється новий напрямок: розробка проблем трудового виховання і професійної орієнтації школярів. З цієї теми виходять дві монографії П.А. Ярмоленко: «Навчальний цех – досвід, проблеми, перспективи», К., вид. «Рад. Школа», 1977 р. та «Педагогічні проблеми виховання старшокласників у міжшкільному центрі профорієнтації». Книги видані в Києві, вид. «Вища школа» в 1977 р. Цікава тема й актуальна на той час, але для класичного університету вона не була й не стала профільною. В університеті представлені факультети провідних наукових напрямків: фізики, хімії, біології, математики, радіофізики, механіки, філології (української, російської, романо-германської та ін.). В університеті ніколи не готували учителів праці, трудового виховання чи викладачів фізичного виховання.

В той же час активізується робота всього університету по поліпшенню навчання і виховання вчителя, особливо в справі підготовки його до виховної роботи. Під впливом громадської думки, з погляду критичних виступів студентів і викладачів базових дисциплін (особливо біологічного факультету) університет доходить висновку про доцільність посилення педагогічного виховання шляхом двох-

профільної підготовки спеціалістів на природничих і математичних факультетах. Суть її полягає у формуванні системи організаційних і змістових заходів навчального й виховного характеру, спрямованих на оптимальний варіант підготовки науково-виробничих і науково-педагогічних кадрів для роботи їх в обраних сферах діяльності. З 1980-1981 по 1991 рр. активізується робота по проведенню експерименту на основі двохраніфільної підготовки студентів на хімічному, механіко-математичному, біологічному і фізичному факультетах. Для кожного з відділень створювались спеціальні програми та педагогічні й методичні поради до них. Досвід роботи був схвалений Міністерством освіти й науки України і СРСР. Двохраніфільна підготовка продовжувалась і в наступний період. Кафедрою педагогіки були розроблені для науково-педагогічних відділень обов'язкові спецкурси: «Методика роботи класного керівника», «Методологічні основи науково-педагогічних досліджень», «Методика роботи в літніх виховних таборах», які були затверджені Вченою радою університету як обов'язкові. Організовано було також і проведення безперервної педагогічної практики (з I по V курс). Для студентів було розроблено методичні рекомендації з усіх видів педпрактики: безвідривної, виховної, навчальної, переддипломної. Популярність двохраніфільної підготовки поширювалась, а аналіз і узагальнення такого досвіду викликав позитивні результати, зацікавленість і підтримку Міністерства. Нові підходи до підготовки педагогів призвели до формування відповідних напрямів наукових досліджень. Ними стали такі теми, як: «Педагогічна практика в класичних університетах», Загально педагогічні умови поліпшення підготовки вчителя в університеті», «Підготовка й проведення виховної роботи» та ін. До 150-річного ювілею кафедри з'явилися нові теми. Викладачі, аспіранти, докторанти, активно готуючись до чергового ювілею, активно включались у пошук нових актуальних тем. До науково-теоретичної конференції «Високі технології виховання» були видані матеріали в двох томах (2).

Починаючи з того часу паралельно починають формуватись нові і нові теми, розв'язуватись нові завдання, які вимагав час. Проблема гармонізації особистості, онто-інвайронментальне виховання студентів розв'язуються повідними вченими й молодими аспірантами, док-

торантами. Виходять такі публікації, як: «Формування педагогічної культури», «Онто-інвайроментальна педагогіка», «Формування мовної і мовленнєвої культури», «Екологічна й валеологічна культура» та ін. Публікація монографій по визначених темах «Удосконалення загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті» (Л.С. Нечепоренко, 1990 р.), «Методологія і ідеологія онто-інвайроментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям)» (Л.С. Нечепоренко, 2003 р.), «Педагогічні засади теорії і практики педагогічної майстерності» (Л.С. Нечепоренко, 2004 р.), «Образ педагога» (І.О. Ковальова, 2002 р.), «Моральна культура вчителя» (А.В. Донцов, 2007 р.). Було відкрито вчену спеціалізовану раду по спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка. Кафедрою було підготовлено і захищено більше 20 кандидатських та дві докторські дисертації у вчених спеціалізованих радах Києва, Луцька, Луганська, Харкова. Видано 58 методичних матеріалів й 9 навчальних посібників з грифом Міністерства освіти й науки, 34 номери «Наукових записок кафедри педагогіки» (фахове видання).

Основними досягненнями кафедри педагогіки в наукових дослідженнях є відкриття таких закономірностей і умов щодо самореалізації особистості, які реально здатні сприяти досягненню успіхів і гармонізації своєї поведінки з довкіллям простими освітніми засобами.

Вченими кафедри розроблені й пропонуються для керівництва в навчально-виховному процесі такі прийоми (засоби) роботи, як:

1. Опанування системою сучасних соціально-філософських, педагогічних і морально-психологічних знань та формування на їх основі умінь і навичок і практичне застосування їх у життєдіяльності.

2. Формування міжособистісних доброзичливих відносин.

3. Прийняття ідейних морально-духовних переконань, заснованих на вічних морально-естетичних цінностях.

4. Засвоєння естетичних знань, що активно формують бажання і готовність жити за законами краси.

5. Розуміння сутності позитивного іміджу як елементу особистісної культури, що допомагає пошуку власних прийомів педагогічної майстерності.

6. Розуміння необхідності засвоєння опосередкованих механізмів формування моральної культури, до яких відносяться такі, як: соціально-орієнтований, морально-нормативний, морально-регулятивний.

7. Формування моральної культури майбутніх учителів у контексті духовності та готовності до управлінської діяльності, що допомагає виробленню морально-екологічного здоров'я і формування інформації валеологічного характеру.

Розроблені спецкурси з актуальних питань педагогіки користуються визнанням студентів і спеціалістів. Такими є: «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка особистості», «Інвайронментальна педагогіка», «Самовиховання», «Імідж педагога», «Моральна саморегуляція особистості», «Валеологічна культура», «Мовленнєва культура студента», «Виховна робота в літньому оздоровчому таборі» та ін.

Провідною темою дослідження на наступні роки залишається проблема самореалізації особистості засобами онто-інвайроментальної педагогіки та оволодіння загальною і педагогічною особистісною культурою кожним, формування готовності та вміння до гармонізації власної поведінки з довкіллям. В ній органічно поєднуються прогресивні ідеї історії педагогіки, передового досвіду освіти з питань гармонізації стосунків і поведінки особи, спрямованої на можливості злагоди з навколишнім світом та відповідної готовності до вибору міри, оцінки й характеру міжособистісних стосунків. Переважна більшість викладачів і співробітників кафедри одержала базову освіту в рідному університеті, має дипломи з відзнакою, володіють, як правило, рідною (державною) мовою та іноземною.

В 1995-1996 навчальному році кафедра пройшла атестацію в повному обсязі. Атестаційна комісія під головуванням ректора визначила, що як загальноуніверситетська кафедра педагогіки, яка має аспірантуру, докторантуру, досліджує актуальну тему, заснувала фахове видання «Наукові записки» й повною мірою забезпечує виконання усіх видів навчального та науково-методичного навантаження. З 2000 року відкрито спеціалізовану вчену раду К 64.051.19. Викладачами, аспірантами, докторами наук кафедри щорічно видається 20-40 статей, науково-методичних матеріалів, а з розроблених 18 спецкурсів, які мають практичне значення, видано низку рекомендаційних матеріалів.

За останні 50 років провідними були такі теми дослідження:

- наочність у навчанні;
- трудове виховання і профорієнтація;
- педагогічна культура і професійна майстерність учителя, самореалізація особистості засобами онто-інвайронментальної педагогіки – гармонії і співробітництва особистості з довкіллям та самовиховання;
- моральна культура студентів;
- емоційно-естетична культура;
- акмеологічна позиція майбутнього вчителя.

В дослідженні комплексної проблеми кафедри, яка називається «Особистісна культура як умова вибору адекватної поведінки» зайняті не тільки аспіранти й докторанти, але й інші викладачі, учителі, керівники шкіл, викладачі коледжів. По темі опубліковано 8 монографій, понад 200 наукових статей і доповідей. Тема була затверджена Міністерством освіти України й підтримана національною Академією педагогічних наук після успішних виступів членів кафедри на конференціях, виходу публікацій у спеціальних виданнях.

З того часу кафедра активно працює над розробкою проблеми культури виховання, телеології (педагогіка успіху), онтопедагогіки, інвайронментальної педагогіки, формування механізмів моральної поведінки, культури мовленнєвої діяльності, спілкування, соціально-педагогічного виховання обдарованих дітей та ін. Результати досліджень публікуються й використовуються в школах, вищих навчальних закладах в Україні і за кордоном (Росія, Канада, Польща, Білорусія).

Проведені кафедрою наукові конференції «Управління навчально-методичним процесом підготовки педагогів» (1990 рік, матеріали видані в 1991 р.), «Високі технології виховання» (1995 рік). Видано 2 томи «Матеріалів». Проведена Всеукраїнська науково-теоретична конференція «Українська система виховання: пошуки, проблеми, перспективи» (2001 рік) та інші заходи засвідчують, що професорсько-викладацький колектив володіє високим рівнем методології і методики дослідження, має широкі науково-методичні інтереси і здатна ставити й розв'язувати актуальні питання.

В 1992 р. проф. Нечепоренко Л.С. була присуджена міжнародна премія вічного фонду Іванни і Петра Стельмахів при Канадському ін-

ституті українських студій в Альбертському університеті за науковий проект «Гармонізація особистості з довкіллям педагогічними засобами» (аспект підготовки вчителя). З доповіддю по темі відбулося кілька виступів в департаменті педагогічної психології при Альбертському університеті, в Міністерстві освіти провінції Альберта, в школі святого Мартина, перед студентами і викладачами інших навчальних закладів та в Польщі.

Успішно працює над докторською дисертацією доцент А.В. Донцов. Опубліковані ним методичні матеріали й монографії «Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді», викликали зацікавленість фахівців і використовуються науковцями в дослідницькій роботі.

Характерною особливістю науково-педагогічних досліджень кафедри педагогіки ХНУ є їх соціально-практична спрямованість, сутність якого полягає у тому, щоб віднайти такі закономірності виховного впливу на учнів і студентів, та розробити заходи щодо засвоєння знань та формування відповідних умінь, які б допомагали пошуку ефективних прийомів формування здорового способу життя, толерантності, уміння робити відповідний до ситуації вибір поведінки, давав би можливості уникати насилля, конфліктів, домагатись успіху.

В 2009 році кафедра активно працювала при підготовці й проведенні Круглого столу, присвяченого виконанню міжнародного проекту «Діти емігрантів про себе». Виступали за Круглим столом зав. кафедрою проф. Л.С. Нечепоренко й аспіранти.

Науково-педагогічні ідеї вчених кафедри є таким новим дослідницьким надбанням, яке можна кваліфікувати як цінне відкриття закономірностей процесу навчально-виховної діяльності, спрямованої на одержання позитивних результатів, якими є толерантна поведінка, інтелігентність, поблажливе ставлення до недоліків інших осіб, відмова від заздрощів, зажерливості, розпусти, гордині, жорстокості, гніву, суму та ін. Розроблені педагогічні прийоми формування культури мови й мовлення у студентів філологічних (Е.Г. Полатай) і нефілологічних факультетів (В.Г. Пасинок, Л.Ю. Лічман), вироблення власного іміджу спеціаліста як компоненту професійної майстерності (І.О. Ковальова), визначення моральних механізмів формування позитивної поведінки

студентів (А.В. Донцов), формування совісті як внутрішнього регулятора поведінки (О.В. Боченко), опанування основами культури спілкування (І.С. Манойло), формування естетичного сприйняття світу й естетичної поведінки (М.В. Нечепоренко), вироблення особистісної культури в системі засобів самореалізації студента з метою соціалізації спеціаліста і досягнення успіхів (Л.С. Нечепоренко), попередження девіантної поведінки (Я.В. Подоляк), виховання працівників засобів інформації (Я.В. Шведова) є тим неповним переліком досягнень, здатних позитивно впливати на стосунки в напрямку злагоди дій усіх учасників навчально-виховного й соціально-екологічного процесу. Перераховані прийоми педагогічного впливу спираються на розроблені ідейно-методологічні засади онто-інвайронментальної педагогіки. Провідна ідея позитивної педагогічної концепції міститься в сутності особистісної культури як основи гармонізації внутрішнього і зовнішнього стану особи та узгодження її власних дій з довкіллям (соціальним і природнім).

Дослідження кафедри спираються на багатий онто-інвайронментальний матеріал, який став доступним після відміни панування єдиної методології. Особистість як основна цінність стала предметом вивчення з погляду її адаптації до довкілля та цілеспрямованого виховного впливу з метою гармонійного розвитку індивідуальності студента та підготовки його до успішної професійної діяльності, щасливого особистісного життя. В ході дослідження сформувались і конкретні педагогічні умови використання і застосування яких у навчально-освітній діяльності допомагає студентові й викладачеві оволодіти основами особистісної культури та уміннями стримувати негативні емоції, відмовлятися від грубої екстремальної поведінки, користуватись кращими зразками мовленнєвої і естетичної культури в процесі професійної діяльності та в умовах сім'ї. Схематично результати наших досліджень можна висловити через такі позиції.

1. В центрі навчально-виховного процесу бажано ставити особистість вихованця, намагаючись підкреслити в ній якнайбільше позитивних якостей та увесь час їх актуалізувати, підтримувати, спрямовувати на продуктивну діяльність. Іноді варто вголос говорити про позитивні якості вихованця.

2. При відборі змісту й методики освіти знаходити яскравий матеріал, який би наочно розкривав силу й значення кожної особи в соціально-екологічному процесі та її безмежні й постійні зв'язки з довкіллям. Розуміння взаємозалежності між окремими людьми та з природою, з навколишнім світом передбачає постійний позитивний взаємовплив. Продуктивні дії викликають відповідно приємні переживання, бажання розв'язувати питання на основі злагоди, а негативні – намагатись гальмувати, усувати, знищувати, руйнувати. Історія педагогіки, світових катастроф, воєн залишила переконливий матеріал, який для науки може стати конкретним прикладом підтвердження загальнофілософської і педагогічної доктрини: добро породжує добро, а зло провокує ще більше зло. Створюване лихо є важким випробовуванням не тільки для всіх, але й для самого автора. Скоєні злість і лихо завжди шукають свого творця. І останнє відкриття фізиків: зло ніколи не забуває дорогу до свого творця.

3. Визнання активного творчого значення слова, мови, мовлення, мовленнєвої діяльності спонукає учасників освітнього процесу до активних і постійних пошуків зразків культури мовленнєвої діяльності. В педагогічній діяльності мова (слово, процес мовлення) посідає провідне місце. Пояснення, проведення експерименту, видання навчального посібника, контроль і оцінка результатів засвоєння знань здійснюється з допомогою слова. У зв'язку з цим у нашій педагогічній концепції процес формування мовленнєвої культури студента розглядається як провідний. Через нього студент одержує нову інформацію, оцінює, її приймає чи відкидає з певною внутрішньою установкою.

4. Важливим було звернення кафедри до проблеми самовиховання. Тема ця була започаткована проф. О.А. Кобенко, який прийшов у державний університет після виходу на військову пенсію. Будучи кандидатом педагогічних наук, професором кафедри, він активно включився у процес педагогічної орієнтації студентів. Саме завдячуючи йому, кращі випускники почали обирати аспірантуру зі спеціальності загальної педагогіки. Талановитий педагог і сумлінний викладач О.А. Кобенко написав низку віршованих творів з педагогіки та подав увесь процес історії педагогіки у віршованих рядках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітичні матеріали за підсумками 1998 – 1999 навчального року і завдання університету на 1999 – 2000 навчальний рік. / Під загальною ред. В.С. Бакірова. – Харків: ХДУ, 1999. – 25 с.
2. Високі технології виховання: Матеріали першої міжнародної конференції. – Харків: ХДУ, 1995. Частина 1, – 274 с. Частина 2, – 274 с.
3. Нечепоренко Л.С. До 160-річчя кафедри педагогіки. Наукова доповідь. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2010. 39 с.
4. Нечепоренко Л.С. Єдність традиційних і сучасних технологій в освітній діяльності класичного університету. Текст лекцій для аспірантів і пошукувачів. Харків: ХНУ, 2010. – 40 с.

УДК 372. 011. 31 : 372. 3 – 053

ДОШКІЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК ОРГАНІЗАТОР МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ

Паласевич І.Л.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. І. Франка*

У статті з'ясовано особливості педагогічної діяльності вихователя в умовах різновікової групи; підкреслено, що ефективність організації життєдіяльності дітей різного віку зумовлена налагодженням активної міжособистісної взаємодії між ними; висвітлено основні форми освітньо-виховної роботи дошкільного педагога з дітьми різного віку.

Ключові слова: різновікова група, діяльність дошкільного педагога, міжособистісна взаємодія, організація життєдіяльності дітей різного віку.

ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ КАК ОРГАНИЗАТОР МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Паласевич И. Л.

В статье определены особенности педагогической деятельности воспитателя в условиях разновозрастной группы; подчеркнуто, что эффективность организации жизнедеятельности детей разного возраста зависит от налаживания активного межличностного взаимодействия между ними; охарактеризованы основные формы учебно-воспитательной работы дошкольного педагога с детьми разного возраста.

Ключевые слова: разновозрастная группа, деятельность дошкольного педагога, межличностное взаимодействие, организация жизнедеятельности детей разного возраста.

PRESCHOOL PEDAGOGUE AS AN ORGANIZER OF PERSONAL INTERACTION OF DIFFERENT AGE GROUP

Palasevych I.L.

The article clears up peculiarities in pedagogical activity of teacher in circumstances of different age group; underlines that the efficiency in organization of vital activity of children in different age is stipulated by organizing active personal interaction between them; makes clear fundamental forms of educative and upbringing work of the preschool pedagogue with children in different age.

Key words: different age group, preschool pedagogue activity, personal interaction, organization of vital activity of children in different age.

Постановка проблеми. Сьогодні відбуваються докорінні зміни в освітній галузі, зміщуються акценти від гностичної (знаннєвої) парадигми освіти до особистісно діяльній, основною метою якої є розвиток педагога, формування в нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Зростають вимоги й до дошкільного вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, моральності, майстерності. Модернізація системи дошкільної освіти спрямовує фахівців на

пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дітей, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно виробляти позитивне ставлення до світу, людського оточення й самих себе.

Особливо важливою є система соціально-психологічної взаємодії педагога з дітьми та вихованцями між собою. Саме через комунікацію у навчально-виховному процесі відбувається спільне розв'язання різноманітних педагогічних завдань, передаються знання, досвід, погоджуються та координуються спільні дії, створюються умови для реалізації здібностей кожного. У грі, праці та спілкуванні з дорослими й однолітками виникають мотиви та потреби, виробляються моральні форми поведінки, затверджуються механізми самооцінки та самоконтролю.

Достатньо складною є праця дошкільного педагога в різновіковій групі, що потребує від нього відповідних знань та вмінь щодо специфіки одночасної роботи з різними за віком дітьми, урахування індивідуальних, вікових і психологічних особливостей росту та розвитку кожного вихованця. Крім виконання освітніх завдань, передбачених нормативними документами про дошкільну освіту, вихователь такого об'єднання має надавати можливості дітям для спілкування, вміти його організувати та створити умови для збалансування спільної та індивідуальної діяльності дошкільників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання та виховання дітей різновікових груп є предметом наукових розвідок сучасних дослідників. Науковці А. Михайлова, Е. Кушнарєнко, Н. Губанова [4] розробляють модель освітньо-виховної роботи у них; висвітлюють основні форми організації та особливості педагогічного процесу Н. Диновська [2], Л. Русан, Г. Колосінська [6]; *аналізують теоретико-методичні підходи до професійної підготовки фахівців для роботи з дошкільниками різного віку* С. Литвиненко, М. Заячківська [3], І. Підлипняк [5]. Дослідники однастайні у визнанні провідної ролі вихователя в організації життєдіяльності дітей різновікового об'єднання, оскільки за відсутності педагогічного керівництва в їхніх взаєминах виникають певні конфлікти, закріплюються негативний досвід взаємодії та поведінкові норми (ігнорування молодших під час ігор, конкуренція за іграшки, сварки та маніпулювання; непоступливість малят тощо). Педагог до-

помагає дитині, з одного боку, «увійти» у дитяче співтовариство, а з іншого, – зберегти та розвинути індивідуально-особистісні риси [5].

Як зазначають Л. Русан та Г. Колосінська, із змішаною групою дітей «...педагогам легше відійти від уніфікації освітньої роботи та більше уваги приділяти індивідуалізації виховних методик; опосередковано через старших дітей передавати молодшим позитивний досвід особистих взаємин, інформацію про норми та правила поведінки в колективі, валеологічні навички, стимульовані механізми саморозвитку, власної активності дітей» [6, 5]. Присутність в одній групі різних за віком дітей сприяє налагодженню міжвікового спілкування: діти вчаться взаємодіяти одне з одним, набувають навичок взаємодопомоги, взаєморозуміння, взаємопідтримки, переймають досвід старших вихованців [2, 53].

Водночас недостатньо дослідженими є проблеми планування освітньо-виховної роботи за різними розділами Базової програми розвитку дитини дошкільного віку [1], а також комунікації між дітьми різного віку. Тому **мета статті** полягає у з'ясуванні особливостей роботи дошкільного педагога як організатора міжособистісної взаємодії дітей різного віку в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Основними компонентами моделі освітньо-виховної роботи в різновіковій групі є:

- підготовка педагогічних кадрів до роботи в різновіковій групі (вихователь повинен володіти специфікою одночасної роботи з дітьми різного віку, застосовувати творчий підхід у визначенні її змісту, завдань та організації);

- реалізація принципів комплектування (на основі вікових ознак, вікових та індивідуальних характеристик (суміжне комплектування), індивідуальних особливостей розвитку та родинних стосунків (контрастне комплектування); орієнтування у разі суміжного віку на режим старших дітей; для групи, в якій зібрано дітей відмінних вікових груп (від 3 до 6 років), основою вважають режим для середнього віку, допускають відхилення в режимних процесах на 5–10 хв., в окремих випадках – на 20 хв.);

- діагностика розвитку дітей, створення індивідуальних програм розвитку;

– практичне втілення принципів керівництва ігровою діяльністю дітей (взаємовідносинами в іграх; організацією ігор дітей одного віку та керівництвом загальними іграми дітей різного віку);

– урахування наукових підходів до організації міжвікової взаємодії, основними мотивами якої є потреба у враженнях, активній діяльності, у визнанні та підтримці [4, 6 – 7].

У дослідженнях Г. Смольникової наголошено на прямій залежності характеру і змісту спілкування дітей різного віку від структури їхньої спільної діяльності. Суттєвими елементами таких контактів є комунікація (обмін інформацією між учасниками спілкування); інтеграція (взаємодія партнерів) та соціальна перцепція (сприйняття, розуміння, оцінка себе й інших дітей, яка дає можливість більш надійно визначити успішність і перспективи спільної взаємодії) [7].

Ефективність налагодження взаємодії у межах різновікового співтовариства дітей у ДНЗ певною мірою залежить від володіння старшими дошкільниками комунікативними вміннями, а саме: адресувати свої вислови однолітку, привернути його увагу до себе; спілкуватися в доброзичливій формі; переконливо аргументувати свої прохання, оцінки; установлювати контакт із іншими дітьми – спільно діяти, вести бесіду, вислуховувати партнера зі спілкування, проявляти увагу до однолітка, розуміти його позицію, поважати почуття іншої дитини, співпереживати їй [8].

Вивчення поведінки дітей у ситуаціях міжвікового спілкування (від 2 до 6 років) у дошкільних закладах дало підстави науковцям виділити три типи взаємодії між вихованцями:

I тип взаємодії. Усі старші діти залюбки взаємодіють із малятами, займаючи при цьому соціально цінну моральну позицію доброго та вправного помічника, організатора спільних дій. Приєднуючись до гри молодших дітей, вони розвивають і збагачують її сюжет, враховуючи побажання й можливості перших. Рішення про зміни в перебігу гри завжди узгоджуються.

II тип взаємодії. Старші діти також охоче спілкуються з молодшими, проте на мотиваційній егоїстичній основі. Контакт підтримується за умови, що забезпечується командна роль «із позиції сили». Допомога надається демонстративно, так, щоб вихователь міг оціни-

ти її. Нерідко вона полягає у виконанні дій за молодшого, ігноруванні його самостійності. Поширеними є спроби перекласти відповідальність на молодшого.

III тип взаємодії. Старші дошкільники контактують із малятами на прохання вихователя недовго, не відчуючи внутрішньої потреби, а потім поспішають зайнятися своїми справами. Вони ніби не помічають присутності молодших, спілкуються тільки з однолітками. Так можуть поводитися діти, які вміють добре забавляти малят, допомагають удома батькам доглядати молодших, але не відчують жодного задоволення від цих контактів. Тому вихователі повинні приділяти першочергову увагу формуванню дружніх відносин між дітьми [4, 32 – 33].

Проектування педагогом будь-якого виду спільної діяльності вихованців у ДНЗ передбачає планування процесу розв'язання дитячою групою конкретних завдань щодо досягнення індивідуально та колективно значущих результатів. Адже дошкільники у різновіковому об'єднанні живуть і розвиваються в умовах постійної взаємодії, співробітництва та співтворчості. Тому у здійсненні освітньо-виховної роботи з різновіковою групою, як зазначають дослідники С. Литвиненко та М. Заячківська, вихователь повинен враховувати, з одного боку, прагнення дитини до самоствердження, визнання та поваги з боку інших, виокремлення власного «Я» як автономного суб'єкта у групі, а з іншого, – її потребу у психологічній єдності з іншими, прагнення до спільної діяльності та спільних досягнень. З огляду на зазначені чинники дошкільний педагог послідовно розв'язує двоєдине завдання – сприяє розвитку мотивів єднання та налагодження взаємодії дітей у групі та створює умови для індивідуалізації розвитку кожного вихованця [3].

Піклуючись про створення розвивального середовища, вихователь повинен добре усвідомлювати його функції в педагогічному процесі та знайти відповідну позицію в організації діяльності дітей. Сучасні дослідники увиразнюють серед них (функцій середовища) такі:

- забезпечення можливостей самоорганізації діяльності дітей на підставі їх вільного вибору;

- стимулювання інтересів малюків, розвиток їхньої творчої активності в різних видах діяльності (грі, конструюванні, образотворчій діяльності, вільне експериментування з різними матеріалами);

- надання можливості спілкування з дітьми різного віку;
- удосконалення відповідних здібностей і вмінь через самостійну активність у роботі з певними матеріалами чи предметами.

Отже, у забезпеченні різнобічного розвитку й активності вихованців в умовах ДНЗ визначальним чинником є розвивальне предметне середовище, що гарантує соціально-культурне становлення дошкільника і таку організацію педагогічного процесу, завдяки якій кожній дитині створюються умови для різних видів діяльності та формування самостійної потреби в реалізації власних здібностей у процесі набуття життєвого досвіду.

Розвивальне середовище в різновіковій групі умовно охоплює такі структури (за Л. Русан та Г. Колосінською):

1) центр ігрової діяльності (сюжетно-рольові, будівельно-конструкторські, настільні, театралізовані ігри та різноманітна атрибутика для ігор-фантазування тощо);

2) центр пізнавальної діяльності (куточки «Цікава математика», «Читайлик», «Науковий», «Екологічний»);

3) центр трудового виховання (знаряддя та атрибутика для побутової праці, самообслуговування, праці на природі, ручної праці);

4) естетичний центр (художньо-літературний, музичний, художньо-зображувальний, театральний куточки);

5) центр здоров'я (спортивний і валеологічний куточки);

6) центр психологічного розвантаження [6, 121].

Висновки. Отже, одним із першочергових завдань вихователя різновікової групи є створення сприятливих умов для повноцінної самостійної діяльності кожного вихованця (пізнавальної, ігрової, дослідницької, художньо-мовленнєвої, образотворчої, музичної тощо); налагодження взаємин між дітьми, забезпечення їхньої особистісної свободи, ініціативності та активності у спілкуванні. У визначенні педагогом завдань, змісту та форм навчально-виховної роботи різновікової групи слід урахувувати вікові та індивідуальні особливості дітей, сучасні тенденції в оновленні змісту дошкільної освіти, оптимальне співвідношення організованих і самостійних видів діяльності.

Значущість різновікового спілкування визначається ще й тим, що воно, з одного боку, формує особливе середовище взаємодії, надає до-

даткові можливості для самореалізації дітей у спілкуванні, а з іншого, – сприяє формуванню та прояву їх особистісної ідентифікації. Ці та інші питання можуть бути перспективними у подальших розвідках науковців і дослідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Кононко. – К.: “Світич”, 2008. – 430 с.
2. Диновська Н.А. Організація педагогічного процесу в різновіковій групі малокомплектного сільського дитсадка / Н.А. Диновська // Постметодика. – № 1 (85). – С. 57 – 62.
3. Литвиненко С.А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з різновіковими групами дітей / С.А. Литвиненко, М.В. Заячківська// Постметодика. – № 4 (88). – С 34 – 38.
4. Михайлова А.І. Організація роботи з дітьми різновікових груп : метод. посіб. [для вихователів дошкільних закладів] / А.І. Михайлова, Е.М. Кушнарченко, Н.В. Губанова. – Х. : Веста, Видавництво «Ранок», 2008. – 64 с.
5. Підлипняк І.Ю. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи в умовах різновікової групи / І.Ю. Підлипняк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 192 – 195.
6. Русан Л. Різновікова група в дитячому садку / Л. Русан, Г. Колосінська. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
7. Смольникова Г.В. Особливості спілкування молодших і старших дошкільників в різних видах діяльності / Г.В. Смольникова // Актуальні проблеми психології. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 2: [Зб. наук. статей / ред. С.Д. Максименка, С.Є. Кулачківської]. – К. : Нора-прінт, 2004. – С. 103 – 108.
8. Шавровська В.Н. П’ятирічні діти в різновіковій групі / В.Н. Шавровська, Н.В. Шавровська // Обов’язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : зб. метод. матеріалів / [авт.-упоряд. : О.П. Долинна, А.П. Бузова, О.В. Низковська, Т.П. Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – С. 210 – 229.

УДК 378.18

**ПРОФЕСІЙНА СКЛАДОВА ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ
ЯК ЗАСІБ МОТИВУВАННЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Проценко О.В.

***Інститут журналістики Київського
національного університету імені Тараса Шевченка***

На прикладі досвіду організації виховного процесу у ВНЗ показано доцільність реалізації виховних цілей через професійне становлення особистості.

Ключові слова: виховання, позааудиторна виховна робота, професійне виховання, мотиви особистості.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОСТАВНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО МОТИВИРОВАННОСТИ
ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Проценко О.В.

На примере опыта организации воспитательного процесса в ВУЗе продемонстрирована целесообразность реализации воспитательных целей путем профессионального становления личности.

Ключевые слова: воспитание, внеаудиторная воспитательная работа, профессиональное воспитание, мотивы личности.

**PROFESSIONAL COMPONENT OF EDUCATIONAL WORK
IN HIGH SCHOOL AS A WAY TO MOTIVATING
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS**

Protsenko O.V.

At example of the organization of educational process in the university feasibility of educational goals through the professional development of the individual is demonstrated.

Key words: education, extracurricular educational work, professional education, motives of the individual.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті одним із провідних принципів реформи всієї національної освіти називає неподільність навчання і виховання, їх органічну єдність. Актуальним відповідно постає питання про роль професійної (прямо пов'язаної зі змістом навчання) складової у виховній роботі вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). Важливим завданням педагогів є виробити у студентів мотивацію до самоактуалізації, творчої (професійно-творчої) активності, які проголошено очікуваним результатом реалізації національної доктрини. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії і формується з мотивів особистості, тобто із суб'єктивних спонук до діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтя концептуальних засад підготовки фахівців у вищій школі становлять державні, регіональні концепції вищих навчальних закладів з виховання молоді України. Теоретичні аспекти виховання у ВНЗ досить широко представлені у психологічній і педагогічній науковій літературі (наприклад, О. Ігнатюк розглядає професійне виховання як важливу складову формування особистості сучасного фахівця; дисертацію Н. Клименко присвячено проблемі формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів; Н. Кузьменко вивчає вплив позааудиторної виховної роботи на психологічну готовність студентів до професійної діяльності; І. Чеботарьова у професійному вихованні студентів ВНЗ вбачає альтернативу технократичному розвитку цивілізації), тоді як практичний аспект застосування у виховному процесі теоретичних рекомендацій потребує висвітлення, враховуючи динаміку світоглядних принципів кожного нового покоління студентів. Тому практичну й теоретичну цінність становить обмін досвідом виховання сучасної молоді для пошуку результативних форм і методів виховної роботи та корегування відповідних теоретичних приписів.

Метою статті є теоретично обґрунтувати доцільність винесення професійної складової на чільне місце виховного процесу у ВНЗ та проілюструвати мотиваційно підкріплену ефективність такого підходу власним досвідом виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічні особливості студентського віку зумовлюють специфіку виховної роботи

у ВНЗ. До вищого навчального закладу молода людина приходить вже сформованою особистістю, зі своїми поглядами, інтересами й потребами, змінити які прямим зовнішнім впливом складно й не коректно. Тому в сучасній педагогіці переважає підхід до виховання студентської молоді не як до цілеспрямованого формування особистості, а як до створення умов для саморозвитку.

Будь-яка людська діяльність підпорядкована конкретним мотивам і продиктована актуальними потребами. Саме впливаючи на потребо-мотиваційну сферу можна надати бажаного спрямування саморозвиткові особистості. Тому доцільно зміст виховної роботи у ВНЗ виводити з потреб і мотивів, які привели студента до вищого навчального закладу. Такими мотивами є: мотив соціальної ідентифікації (бажання належати до студентства як соціальної групи), професійно-ціннісний (суспільне значення професії), самореалізації (творчі можливості професії та її відповідність інтересам і схильностям особистості) [1]. Звідси випливає, по-перше, сильний виховний потенціал студентського середовища (органів студентського самоврядування, творчих груп, гуртків, студій), а по-друге, необхідність тісного зв'язку виховної діяльності з освітньою (професійною).

Професійне становлення студента передбачає не тільки опанування теоретичною базою та набуття практичних навичок, а й засвоєння морально-етичного кодексу майбутнього фаху. В основі ж професійних стандартів лежать загальнолюдські цінності. Таким чином, фахову складову можна розглядати як основну у виховній роботі ВНЗ. Навчальний процес повинен не обмежуватися аудиторною роботою, а широко використовувати форми позааудиторної роботи, які традиційно покладаються на виховний сектор. В ідеалі професорсько-викладацький склад має гармонійно співпрацювати з цим останнім, плануючи такі навчальні завдання, які б сприяли реалізації виховної програми навчального закладу. Така організація навчально-виховного процесу наділила б виховні заходи «особистісним смислом» (значущістю), тобто увела б ці заходи в мотиваційне поле студента.

Обговорення особливостей виховної роботи у ВНЗ торкається ще й проблеми активності особистості в позааудиторній діяльності. З переходом студента на вищий курс змінюються провідні мотиви, зо-

крема зростає прагматичний мотив, пов'язаний з бажанням отримати диплом про вищу освіту [1]. Крім того, старшокурсники більш орієнтовані на професійну реалізацію за межами навчального закладу, бо шукають своє місце на ринку праці. Як результат, діяльність студента у ВНЗ з об'єктивних (дефіцит часу) і суб'єктивних (спрямованість на особистий престиж у «дорослих» соціальних групах) причин обмежується пріоритетною для нього сферою – навчанням, бо воно передбачає контроль і оцінювання, що прямо впливає на «якість» диплому і презентаційний образ для роботодавців. Студентський актив переважно формують студенти другого-третього курсів, чий приклад стає визначальним для залучення першокурсників до виховних заходів. З огляду на це, дії адміністрації навчального закладу мають полягати, по-перше, у формуванні стабільного студентського осередку, який би забезпечив спадкоємність самоврядування та студентських ініціатив, а по-друге, у мотиваційному підкріпленні позааудиторної роботи старшокурсників у стінах навчального закладу.

У цій статті практичне втілення викладених вище теоретичних міркувань щодо виховної роботи у ВНЗ проілюстровано особистим досвідом керування виховним сектором в Інституті журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка (на посаді заступника директора з виховної роботи).

Підготовка фахівців у галузі соціальних комунікацій передбачає виховання всебічно розвиненої особистості, яка усвідомлює суспільну відповідальність обраної професійної діяльності, а тому в останній керується професійними стандартами і загальнолюдськими моральними цінностями. Журналіст не може бути людиною соціально інертною, має помічати актуальне і значуще в житті як макро-, так і мікросередовища. На цих засадах було розроблено «Положення про Всеукраїнський конкурс професійних PR-проектів» [2]. Мета конкурсу – виявити талановиту з погляду організаторських здібностей і соціально активну студентську молодь. Основне завдання конкурсу – активізувати студентство до організаційної роботи, спрямованої на створення і підтримання позитивного іміджу свого навчального закладу. Реалізація завдання спирається на прагматичні мотиви студента: успішність і наступність у здобуванні освіти. Позааудиторна діяльність студента в

рамках виховного процесу оцінюється, як і навчальна діяльність: рейтингові бали, отримані за конкурсну роботу, додаються конкурсантам до загальної кількості балів, яка враховується під час зарахування до магістратури Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Згідно з Положенням, кожен учасник конкурсу повинен подати до оргкомітету портфоліо з короткою інформацією про себе, відомостями про свою організаційну діяльність, описом основних реалізованих професійних PR-проектів, які пов'язані з просуванням іміджу факультету / ВНЗ, студентом якого є учасник конкурсу. Портфоліо обов'язково має містити додатки – документи (оригінали або копії, засвідчені в установі, де навчається конкурсант), що підтверджують участь в організації описаних заходів: програму заходу, фото-, відеозвіт заходу тощо; завірені рецензії, виписку з рейтингу наукової / громадської діяльності тощо.

Запровадження такого конкурсу було спрямоване на вирішення низки часткових завдань:

1. Залучити студентство до виховних заходів, які організовують в інституті як адміністрація, так і самі студенти. Пасивна участь у заході теж давала можливість заробити бали, хоч і мінімальні. Це неабияк підтримало ініціативність студентського активу, забезпечуючи його аудиторією (раніше нерідко запал до діяльності активістів пригасав, наражаючись на байдужість тих, для кого той чи інший захід організовувався). Аналогічну підтримку отримали й виховні ініціативи адміністрації закладу та кураторів. Крім того, навіть пасивний учасник міг заробити бали, використавши захід як інформаційний привід для дальшого висвітлення події в інститутських й університетських мас-медіа, що, з одного боку, прямо допомагало студентові попрактикуватися у фасі, а з іншого, наповнювало інститутські засоби масової інформації новинами. Відчуття насиченого позааудиторного життя в інституті стимулювало громадську активність раніше пасивних студентів.

2. Забезпечити позааудиторну активність студента на всіх курсах, адже в оцінюванні конкурсних робіт одним із критеріїв була систематичність організаційної діяльності конкурсанта. З найбільш активних студентів формувався осередок студентського самоврядування, в якому

вже не було колишньої «плинності кадрів». Амбіційні студенти могли розраховувати на стабільну команду й зацікавлену аудиторію, а тому побачили для себе можливість самореалізації у стінах рідного ВНЗ. З'явилася спадкоємність студентської діяльності: обмін досвідом першокурсників із молодшими колегами. Першокурсники буквально з першого ж дня включалися в активне життя студентської громади. Цього вдавалося досягти запровадженням своєрідного ритуалу «посвячення в студенти»: переддень першого вересня або наступний день проходив для першокурсників у формі професійного квесту, організацію якого брав на себе студентський актив (Студпарламент, студентська профспілка, окремі активісти). Усі першокурсники групувалися на команди, кожна з яких отримувала карту свого маршруту столицею. Пунктами останнього ставали офіси провідних медіа (телевізійних каналів, радіостанцій, інформаційних служб, рекламних і PR-агенцій, видавництва). На кожному пункті команду зустрічав представник студактиву з черговим професійним випробуванням (на місці взяти коментар у визначеного інформатора, зняти фоторепортаж, домовитися телефоном про інтерв'ю з відомою людиною тощо). Кінцевим пунктом маршруту ставав якийсь із урочистих закладів (наприклад, урочиста зала комбінату «Преса України»), де підбивалися підсумки квесту, нагороджувалися переможці, а потім – святковий концерт (виступи студентських колективів). Така форма «посвяти» була нестандартним творчим варіантом навчального процесу, знайомством із містом, професією, колективом. До навчання першокурсники ставали вже здруженими, із встановленими довірливими стосунками зі старшими колегами. Легка адаптація до нового середовища позитивно впливала як на навчальну, так і на виховну (позааудиторну) діяльність студентів.

3. Дати студентам майданчик для практики, для професійного творчого становлення. Студенти застосовують набуті теоретичні знання в таких професійних проектах: створення власних газет, організація зустрічей з відомими людьми, участь у майстер-класах, у створенні програм студентської радіостанції «Campus radio» і телеканалу «ІЖ-TV». Оцінка за конкурсну роботу враховує соціальну актуальність, суспільну значущість реалізованих заходів, а отже студентська ініціатива скеро-

вустється в русло суспільно корисної діяльності, студент вчиться з професійного погляду аналізувати цінність своїх і чужих проєктів.

4. Виховувати у студентів повагу до свого навчального закладу, відповідальність за його образ, який формують і ті, хто навчаються, і випускники. Розвиток корпоративного духу згуртовує студентсько-викладацький колектив, спрямовує на досягнення спільних навчально-виховних цілей. Позитивний імідж навчального закладу привертає увагу абітурієнтів.

5. Здійснити профвідбір студентів для навчання в магістратурі, адже в магістратурі Інституту журналістики готують не просто фахівців, а менеджерів медійної галузі, а тому організаторські здібності тут просто необхідні.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку. Теоретичне осмислення специфіки виховання студентства і досвід виховної роботи в одному з ВНЗ дають підстави стверджувати, що оптимальність виховного процесу забезпечує посилення в ньому професійної складової, що уводить виховні цілі в мотиваційну структуру особистості. Педагогіка співробітництва реалізується у парі викладач – студент як колеги. Формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості (що складає зміст виховання) концентрується довкола професійного становлення, спираючись на практичний мотив молоді, яка приходить до ВНЗ за професією. Інші провідні мотиви (самоствердження, самореалізація, соціальна ідентифікація, потреба у спілкуванні тощо) досягаються професійною діяльністю як в аудиторіях, так і за їх межами. Нерозривний зв'язок навчальної і виховної мети (у її професійному вияві) дозволяє застосовувати контроль і оцінку до позааудиторної діяльності студента, що теж стимулює його активніше долучатися до виховних заходів і пропонувати свої проєкти. Професійність розглядається не просто як набір теоретичних знань, умінь і навичок, а ще й як дотримання професійних стандартів – а це вже площина етично-моральна. Перспективами подальших досліджень у пропонованому напрямі є пошук нових форм професійного виховання, заснованих на етичних кодексах різних галузей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Піонтковський-Вихватень Б. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів ВНЗ / Б. Піонтковський-Вихватень // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2010. – № 1. – С. 50–54.
2. Положення про Всеукраїнський конкурс професійних PR-проектів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journ.univ.kiev.ua/files/pologenna2013.pdf>.

УДК 378.013.77

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ДОМІНАНТИ ОСВІТИ

Ремзі І.В.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті розглянуті педагогічні умови забезпечення розвивальної домінанти навчання. Обґрунтовується доцільність узгодженого поєднання у цілісний процес традиційної та розвивальної технологій навчання за регульованої домінанти.

Ключові слова: розвивальні технологія навчання та домінанта освіти.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ремзи И.В.

В статье рассмотрены педагогические условия обеспечения развивающей доминанты обучения. Обосновывается целесообразность согласованного объединения в цельный процесс традиционной и развивающей технологий обучения с регулируемой доминантой.

Ключевые слова: развивающие технология и доминанта образования.

PEDAGOGICAL SECURITY DEVELOPMENTAL DOMINANCE OF EDUCATION

Ramsey I. V.

In article pedagogical conditions for security developmental dominance of education are considered. The reason of agreemental consolidation to united process traditional and developmental technologies of education with regularly dominance is substantiated.

Key words: developmental technology and dominance of education.

В Україні стрижнем освіти ХХІ століття вважається її розвиваюча домінанта, яка забезпечує творчу спрямованість і здатність до безперервної самоосвіти й самовдосконалення особистості [1]. Досягнення домінуючої ролі різнобічного розвитку в освітньому процесі має передумовою чітке визначення головних факторів його практичного забезпечення за умов власного стану національної школи, зокрема розвитку наукової педагогічної думки з означеної проблеми та опанування нею педагогічним загалом. Важливим є не лише інноваційний за формою, але й суттєвий науковий історико-методологічний підхід до сучасного вирішення проблеми забезпечення розвиваючої функції навчально-виховного освітнього процесу. **Метою** даного дослідження є встановлення педагогічних умов забезпечення розвивальної домінанти освіти.

Уважне вивчення тривало актуальної проблеми, що має чималу історію розвитку і неодноразово порушувалась визначними педагогами [2, 3, 4], дозволяє дійти висновку, що її вирішення пов'язане насамперед з суттєвим збільшенням як обсягу, так і якості самостійної роботи учнів за умов усіх видів навчальної праці як на аудиторних, так і позааудиторних заняттях. Тобто як за умов співпраці учнів і вчителя в очному двосторонньому навчальному процесі, що є «союзом викладання та вчення» [4], так і переважно самостійної роботи, але з контролюючо-направляючою її перевіркою-оцінкою вчителем чи інформаційно-подавальним і розгалужено алгоритмічним контролюючим засобом у вигляді сучасного підручника або електронного автомата програмова-

ного навчання, заочного чи дистанційного. Та історичною педагогічною практикою неодноразово було доведено, що бажане збільшення самостійної роботи виправдане лише за умови апріорного, тобто попереднього оволодіння учнями стартовими знаннями та досить складною технологією самостійного навчання [5]. Набуття ж початкових знань і методологічних вмінь і навичок самостійної праці передбачає їх прискорене засвоєння за умов співпраці з вчителем, котрий вже володіє ними за наукового рівня і тому ефективним способом сприяє їх набуттю своїми учнями. Отже учням конче потрібні певні початкові знання, методологічні зокрема, бо як добре відомо, «порожня голова не мислить» [2].

Таким чином, розвиваюча функція навчання неможлива як цілком самостійна, відокремлена самодостатня та самозабезпечуюча. Вона виникає лише у системі повноцінно функціонуючого, тобто виконуючого усі свої головні функції, цілісного навчального процесу.

Відомо, що процес будь-якого навчання за вирахуванням неодмінно присутньої власно чи «вузько» (за Ушинським) виховної (заслугує окремого розгляду) має щонайменше ще дві функції: пізнавальну та розвиваючу. Вони мають задовольнити дві важливі потреби людини: прагнення до пізнання оточуючого світу та набуття знань, а також прагнення до розвитку своїх здібностей та формування власної особистості. Обидві функції навчального процесу взаємопов'язані: розвиток здібностей сприяє більш глибокому розумінню оточуючого життя і навпаки – знання сприяють більш повному самовдосконаленню та використанню власних сил і самоактуалізації. Це означає, що пізнання та розвиток завжди поряд, вони притаманні будь-якій технології. Але, можливо, одне більшою, а інше – меншою мірою. Ступінь присутності того чи іншого залежить вже від особливостей (характеру) конкретного процесу навчання і в першу чергу – від ступеня ускладнення пізнавальних завдань учням і їх самостійності, тобто варіантів взаємодії з вчителем. Тому можливі «два магістральні шляхи вчення як пізнання дійсності суб'єктом» [4].

Перший у різні часи отримував назви: природний, безпосередній, елементарний, проблемний чи активний (не лише з боку вчителя, а й з боку учня), переважно самостійного набуття знань учнем (тобто тим,

хто вчить себе) і тому – інтенсивно розвиваючий його здібності та самостійність, нарешті за домінуючою функцією просто – розвиваючий шлях навчання.

Другий (хоч історично він був першим) згодом дістав подекуди непривабливі назви: штучний (тобто неприродний), посередній (тобто непрямий), науковий чи університетський, інформаційний або повідомлення-засвоєння готових знань. Цей шлях за «нових часів» масового (всієї молоді) навчання набув переважного поширення завдяки доступності для широкого кола як учнів, так і вчителів. Він економний за засобами та часом, тому й сьогодні лишається найбільш поширеним в усьому світі і має цілком пристойну назву традиційного.

На відміну від традиційного, перший з визначених шлях навчання, що сьогодні набув назву розвиваючого (у недалекому минулому – проблемного чи активного), є тривалим і важким, тому не всім доступним, хоч і довічно привабливим завдяки універсальному різнобічному розвитку учня, що сприяє досягненню ним продуктивного (творчого) рівня його знань. Суть цієї переваги полягає у наближенні навчального процесу до завжди психічно напруженого наукового, котрим те чи інше знання вперше було отримано. Таке вирішальне значення набуває інтенсифікація розумової праці й активність обох суб'єктів. У нагоді стає історико-методологічний підхід як принцип науки у разі його використання у навчанні, що заслуговує окремого розгляду [6].

Розвиваючий шлях з давніх давен мав і має своїх відвертих прихильників – від Демокріта і Сократа через Ушинського, Дістервега та багатьох інших до сучасних новомодних технологій. Так, А. Дістервег повчав німецьких вчителів: «веди навчання не науковим, а елементарним способом...» [3].

Діалектичне порівняння двох «магістральних» шляхів, визначених лише за умовного протиставлення, вказує на наявність у них протилежностей, що надають навчанню однобічного характеру, який робить кожен з них окремо не завжди доцільним. Тому життєздатні варіанти сучасного навчального процесу поєднують обидва «магістральні» шляхи. Вони відрізняються лише тією чи іншою їх пропорцією. Отже протиставлення шляхів як «магістральних», поширене серед недостатньо компетентної частки «нових освітян», не має наукових підвалин.

Науково не виправдане штучне покваліфіковане реформування шкільного навчального процесу у бік нібито кращого розвиваючого шляху. Тоді як насправді будь-який реально існуючий сучасний навчальний процес може бути більш-менш розвиваючим і традиційним одночасно. Тому «в кого він не перший, в того він другий». З цього погляду не заслуговують повної довіри новітні «розвиваючі» чи «авторські» школи. Вони здебільшого не витримують перевірки «детектором історії», науковим узагальненням якого слугує дидактика. Остання передбачає гармонійне, залежне від передумов і кінцевих цілей поєднання обох шляхів.

За умов і особливостей масової школи доцільно говорити про доповнення більш доступного традиційного навчання розвиваючим. Цей висновок стосується насамперед масової загальноосвітньої середньої та чотирирічної (бакалаврату) вищої школи. Тоді як розвиваючу домінанту можливо й доцільно застосувати у спеціалізованій школі, де і коли надійними засобами апіорно визначені особисті здібності та забезпечена достатня попередня підготовка до розвиваючого навчання майбутніх спеціалістів чи магістрів. Лише в цьому разі можна сподіватись на доведення більшості учнів до творчого рівня засвоєння знань і набуття здібностей самостійного наукового дослідження [7].

В усякому разі умовне протиставлення традиційного та розвиваючого компонентів навчання має за основу (критеріальну відзнаку) суттєву різницю у співвідношенні рольових активностей суб'єктів – вчителів і учнів. Тому так звані «нові технології» навчання містять у собі не стільки нові методи викладання (вони відрізняються лише індивідуалізованими «авторськими» комплексами, що складаються з відомих загальних методів, які подекуди забарвлені власними «знахідками»), як переважно різний характер і співвідношення індивідуалізованої самостійної роботи учнів (передбачуваної вчителем-керівником за ознаками завдань, організаційних форм, змісту, методології, поетапного розподілу часу тощо). Учні, за Дістервегом [3], лише самі здатні набути потрібні їм знання, котрі вимушено будуть мати індивідуально зумовлений і тому різний кінцевий рівень власних як знань, так і розвитку здібностей.

Характер самостійної праці учнів за розвиваючого (проблемного) шляху навчання є акцентованим на використання насамперед власних

пізнавальних можливостей або сил, подекуди навіть евристичних (незалежних від викладених вчителем умовно однакових для учнів групи первинних уніфікованих знань і методологій). Технологічний цикл «майже самостійного» вчення містить одразу всі необхідні етапи пізнавального процесу [4], а саме:

- виявлення невідомих предметів чи явищ (створення проблемних ситуацій);
- усвідомлення виникаючих питань і пошук шляхів їх розв'язання (з'ясування завдань і висунення гіпотез рішення);
- спостереження явищ і перевірка (верифікація) рішень;
- абстрактне мислення задля узагальнення спостережень (систематизації);
- конкретне мислення, практичне творче застосування набутих знань.

Тому процес такого самостійного вчення водночас сприяє розвитку здібностей спостереження, уявлення, продуктивного мислення, логічного запам'ятовування, утримання уваги, а головне – забезпечує майже миттєву готовність до практичного застосування набутих знань і вмінь.

Таким чином, розвиваючий шлях є дійсно всеохоплюючим, але саме тому довгим і важким як для учня, так і вчителя. Від останнього вимагає значно складнішої, ніж за традиційного викладання, різнобічної режисури з урахуванням значно точніших не лише загальновікових, а переважно індивідуальних особливостей учнів, що при поширеному груповому навчанні є проблематичним. Питання забезпечення взаєморозвитку за колективної форми навчання потребує окремого розгляду. Численні ймовірні помилки вчительської режисури знецінюють перевагу рафінованого (позбавленого підтримки, наприклад, фронтальної форми роботи групи) проблемного навчання. По досягненні свого критичного рівня вони роблять процес недоступним для великої частки учнів навіть з достатнім апріорним (стартовим) розвитком і знаннями. Такі очевидні переваги й недоліки умовно розвиваючого шляху.

Якщо акцент з самостійного здобуття знань учнем перенести на повідомлююче викладання їх вчителем, то наблизимось до умовно традиційного шляху навчання. Основу цього «штучного» шляху складає

використання «готових», іншими здобутих, відібраних і педагогічно оброблених уніфікованих наукових знань, які вчитель «дарує» учневі, від якого вимагає щонайменше, а саме: лише їх запам'ятовування і репродуктивного відтворення. Зрозуміло, чому за спрощеного завдання, активного вчителя та зовні пасивного учня шлях стає швидким і доступним кожному, але ненадійним. Результат надто залежить від свідомої активності самого учня, мотивувати й утримувати яку досить важко. Таким чином, шлях має інші переваги і недоліки. Та до нього як найпростішого за умови обмеженого завдання освіти сповзає будь-яке реальне навчання,

Відновлення більш складного завдання – забезпечити гарантований і високий творчий рівень знань і вмінь – відповідно ускладнює процес навчання. Інтегрально ускладнення виливається у поширення активної самостійної роботи учнів, тобто посилення розвиваючої функції навчання. Полегшене традиційне, з якого починається навчання, вимушено доповнюється розвиваючим і перетворюється на ускладнене об'єднане. Процес навчання, що поєднав окремі риси розвиваючого та традиційного, універсально й адаптивно виконує обидві головні функції практично у найкращий спосіб. Тому умовно рафіновані чи магістральні перший і другий шляхи відіграють роль асимптотичних, крайніх або граничних станів, що обмежують інтервал множини можливих становищ-варіантів реальних процесів навчання. А впадати у крайності, як відомо, не слід. Наведені міркування є інваріантними відносно шляхів навчання: їх можна міняти місцями. Тому маємо замкнене коло одвічного діалектичного протиріччя типу аналіз-синтез, по якому можна нескінченно кружляти, по черзі займаючи позицію то з одного, то з протилежного боку. Отже, настав час поставити крапку.

Висновки. Цілком слушно припинити протиставлення традиційного та розвивального шляхів навчання. Варто кожний з них гармонійно поєднати з іншим. Не виникає сумніву, що розвиток здібностей самостійного мислення й поведінки складає передумову будь-якої творчої діяльності. Їх неможливо розвинути за одностороннього шляху. Та не обов'язково порушувати національну традицію. Достатньо безпосередньому розвитку психічних здібностей свідомо відводити відповідне місце і час, спрямувавши на нього кваліфіковані зусилля. А знання

подавати у кількості, достатній для придбання навичок самостійного їх здобування, після чого головну увагу зосередити на самостійній роботі учнів. Вчителям усвідомити і не поступатись тією істиною, що створення належних умов всебічного розвитку школярів ґрунтується насамперед на самостійності учнів у цілісному навчальному процесі за забезпечення розвиваючої домінанти чи навіть без її підкреслення. Достатньо гармонійно поєднати методи штучного та природного пізнання дійсності, надати учням змогу самостійного вирішення життєво мотивованих проблем, спочатку навчальних, згодом науково-дослідних, а прикінцево – набуті повної самостійності як вирішальної умови успіху самоактуалізації та самореалізації за суспільного життя і праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта України. – К.: 2002, № 21.
2. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання (Педагогічна антропологія) // Тв. в 6 т. Т. 5 – К.: Рад. шк., 1952.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. // Хр. по ист. зар. пед. Сост. Пискунов. – М., 1981. – С. 354-414.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. – М., ВШ, 1990. – 382 с.
5. Гапон Е.В. Пед. умови підвищ. ефект. самост. роб. студентів. Канд. дис. – Х.: ХДУ, 1991.
6. Гапон В.І., Гапон Е.В. Історико-методологічний підхід до вивчення педагогіки. // Наук. зап. каф. педагог. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XI. – Х.: Вид. ХНУ, 2007. – С. 51-57.
7. Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В. Педагогічні умови розвитку мислення студентів. // Наук. зап. каф. педагог. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Вип. XXVI. – Х.: Вид. ХНУ, 2011. – С. 31-39.

УДК378.147

**ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СТУДЕНТА І ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

Савченко Л.Л.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті розглянуто основні проблеми педагогічного спілкування як найважливішого професійного інструмента педагогічної діяльності в системі «студент-викладач», а також стратегій оптимальної взаємодії студентів і викладачів вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійне спілкування, педагогічна комунікація, діалогічна взаємодія, комунікативна культура, комунікабельність, педагогічні здібності, стиль педагогічного спілкування, соціальна рефлексія.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Савченко Л.Л.

В статье рассмотрены основные проблемы педагогического общения как важнейшего профессионального инструмента педагогической деятельности в системе «студент-преподаватель», а также стратегий оптимального взаимодействия студентов и преподавателей ВУЗа.

Ключевые слова: профессиональное общение, педагогическая коммуникация, диалогическое взаимодействие, коммуникативная культура, коммуникабельность, педагогические способности, стиль педагогического общения, социальная рефлексия.

OPTIMISATION OF PEDAGOGICAL DIALOGUE AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL INTERACTION OF STUDENTS AND UNIVERSITY TEACHERS

Savchenko L.L.

The article deals with the basic problems of pedagogical dialogue as an essential tool of professional educational activities in the “student - Lecturer” as well as strategies for optimal interaction between students and professors of higher education.

Keywords: professional communication, educational communication, dialogical interaction, communicative culture, communication, pedagogical skills, teaching style communication, social reflection.

Постановка проблеми. Реалізація соціально-політичних та економічних завдань, що постали перед Україною, значною мірою залежить від успішності побудови національної системи освіти, її інтеграції до міжнародного освітнього простору. Універсальною формою забезпечення освітнього процесу є створення оптимальних умов взаємодії викладача та студента, тобто професійне спілкування – педагогічна комунікація [3, 32]. Центральне місце в цій системі відводиться педагогу, який повинен мати такі професійно-значущі якості особистості, як комунікативність, емоційна стабільність, спостережливість, гуманістична спрямованість і високий рівень готовності до професійної діяльності.

Однією з провідних функцій людської комунікації є педагогічна; відповідно можна говорити про педагогічну комунікацію (в широкому розумінні), не обмежуючись її професійними носіями. Провідними умовами формування ефективної психолого-педагогічної взаємодії студентів і викладачів вищих навчальних закладів є створення сприятливої атмосфери для розвитку особистості [5, 79].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепцію про діяльнісне розуміння процесу спілкування, його внутрішній і зовнішній зміст і гуманістично-етичну сутність висвітлюють в своїх працях К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Леонтьєв, Л. Петровська. Такі автори, як Л. Анциферова, Г. Костюк, Б. Ломов,

В. М'ясищев, Н. Чепелева зазначають, що підхід до особистості повинен розглядатися з позиції розвитку, і визначальну роль у становленні особистості віддається саме процесу спілкування.

Конкретно, питання теоретико-методологічних засад педагогічного спілкування, його змісту і функцій, механізмів і стратегій оптимальної взаємодії в системі «студент-викладач», а також проблему становлення особистості й її розвитку як суб'єкта навчання та спілкування, його культури розробляли такі вітчизняні вчені, як Б. Баєв, О. Расєвський, І. Синиця, П. Чамата і – в наш час – Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко, Т.О. Піроженко, Т. Російчук, Г. Чайка, Т. Чмут, Т. Щербан та ін. В дослідженнях Н. Кузьміної, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, А. Щербакової було доведено, що спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності.

Метою статті є розкриття основних напрямів оптимізації педагогічного спілкування в системі «студент-викладач».

Виклад основного матеріалу. Діяльність педагога є багаточисловою і передбачає виконання кількох, гармонійно поєднаних професійних функцій: виховної, навчальної, комунікативної, організаторської, корекційної. Оптимізація навчально-виховного процесу у ВНЗ залежить від того, як сприймають і розуміють один одного педагог і студент чи прагнуть вони до взаєморозуміння. За даними І. Скрип'юка, лише 30% педагогів у змозі адекватно оцінити взаємини студентів у групі. Однаковою мірою це можна віднести і до ступеня адекватності самооцінки педагогом власного ставлення до студентів. Високу адекватність сприйняття і розуміння педагогом себе й інших І. Скрип'юк пов'язує з наявністю в нього таких особистісних, якостей, як спрямованість на творчість, на позитивний результат у роботі, на взаємодію з учасниками спільної навчальної діяльності.

О. Леонтьєв вказував, що правильно організоване педагогічне спілкування має сприяти «соціально-психологічній оптимізації навчально-виховного процесу, створювати найсприятливіші умови для розвитку творчої активності особистості» [3, 48]. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен будуватися відповідно до функціонально-рольових взаємостосунків «педагог-студент», що зумовить функціональну взаємодію партнерів і забезпечить обмін навчально-пізнавальною інформацією.

Основані напрями діалогічної взаємодії в процесі педагогічного стимулювання суб'єктивної активності викладача і студента такі:

1. Напрямок активності «від педагога до іншого», тобто потреба у самореалізації через «особистісний внесок» до іншого. Під час такої взаємодії створюються умови для саморозкриття перед іншим, виникає бажання змінити, позитивно вплинути на суб'єкт навчання; підтримати, допомогти іншому зрозуміти самого себе, свої недоліки та шляхи їх здолаття. Тому педагог має бути лідером, зацікавити своєю особистістю для того щоб стимулювати фізично-оздоровчу, предметно-перетворювальну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну та культурно-духовну активність молоді через форми організації відповідної діяльності.

2. Напрямок активності «від іншого до педагога» означає потребу у підтримці, отриманні допомоги для реалізації своїх прагнень; бажання відчувати впродовж усього процесу взаємодії позитивний вплив уособлених педагогом традицій, звичаїв, цінностей; як настанова на дружні дії з боку педагога й оточення в цілому [2, 8].

У безпосередньому спілкуванні педагога зі студентською молоддю здійснюється вплив особистості на особистість (суб'єкт – суб'єктна взаємодія). У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури. Природною основою комунікативної культури є комунікабельність людини [3, 19].

Під комунікабельністю розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некомунікабельні або мало комунікабельні педагоги швидко втомлюються, відчуючи психологічні перевантаження, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі.

Отже, наявність комунікативних здібностей є важливою умовою ефективного виконання педагогічної діяльності. Педагогічні здібності вказують на особливості протікання психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Дослідження науковців (Н. Кузьміної, В. Кан-Каліка), що вивчали педагогічні здібності, дають підстави визначити провідні здібності особистості до педагогічної діяльності: ко-

мунікативність, що включає прихильність до людей, доброзичливість, товариськість; перцептивні здібності – професійна пильність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамізм особистості – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційна стійкість – здатність володіти собою; оптимістичне прогнозування; креативність – здатність до творчості [5, 134].

На думку О.А. Леонтьєва, забезпечення правильного стилю спілкування педагога, вияв ним педагогічного такту в будь-якій діяльності вимагають розвинутих комунікативних умінь, а саме:

- опанування соціальною перцепцією, а також «читанням за обличчям»;
- розуміння, тобто адекватне моделювання особистості студента, його психічного стану тощо за зовнішніми ознаками;
- уміння «подавати себе» в спілкуванні із студентами;
- уміння оптимально будувати власне мовлення в психологічному плані, тобто уміння мовного спілкування, мовного і немовного контакту із студентами.

Значна роль у забезпеченні успішності й ефективності навчання належить стилю педагогічного спілкування. Стиль педагогічного спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує педагог у взаємодії [3, 34]. Він залежить від особистісних якостей педагога і параметрів ситуації спілкування. Найефективнішим визначається демократичний стиль педагогічного спілкування. Проте оцінка настанови викладача на певний стиль управління і виявів її в реальному педагогічному процесі показала, що 60% викладачів мають явно виражену авторитарну спрямованість у спілкуванні зі студентами (С.Л. Братченко). Стиль педагогічного спілкування на основі дружнього ставлення – по суті це одна з умов становлення стилю спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю. Потрібно лише вдуматися в висловлювання Ш.А. Амонашвілі, його відповідь на ним самим поставлене запитання («Як ми можемо виховати дитину, якщо вона тікає від нас?»): «Тільки духовна спільність – і нічого, що може розколоти цю спільність» [1, 100].

Ще одним найважливішим механізмом й інструментом оптимізації педагогічного спілкування є соціальна рефлексія, яку розуміємо як

здатність людини уявити собі, як вона сприймається іншими. Подібно емпатії та розвинуті рефлексивні механізми стають чинниками успішності педагогічного спілкування. Спеціальне дослідження, присвячене вивченню соціальної рефлексії в її зв'язку з успішністю в педагогічній діяльності, було проведено Г.І. Метельським [6, 59]. На думку автора, рефлексію можна трактувати як прогнозування педагога щодо того, що думають про нього учні. Уявлення педагога про розуміння його студентами – це і є образ, сформований у результаті прогнозування, що спирається на минулий досвід і актуальну ситуацію взаємодії. Викладач ніби дивиться на себе очима студентів. Оцінка ситуації навчання з погляду студентів на основі розуміння педагогом їх внутрішнього світу, настанов, ставлення до навчального предмета, до однокласників й самого себе, і використання цих знань, як інформаційної підстави навчання, складає суть рефлексивного управління, що є, на думку Г.І. Метельського, дуже специфічним для педагогічної професії. І чим краще розвинута здатність педагога до рефлексивного управління, тим вища його педагогічна майстерність і більший успіх у навчанні студентської молоді.

Практично всі значущі здібності до педагогічної діяльності пов'язані з процесом ефективного спілкування, оскільки провідною виступає комунікативна здатність (здатність спілкуватися). Цю здатність взагалі має кожна людина, але виражена вона буває по-різному. Низький рівень комунікативності педагога руйнує середовище професійної діяльності, створює бар'єри, що перешкоджають взаємодії з учнями [3, 79]. Опанувати спілкуванням здатен кожен викладач. Для цього необхідна тривала, цілеспрямована, систематична робота над собою. Для оволодіння спілкуванням потрібні певні знання і психологічний тренінг. Головний шлях оволодіння спілкуванням – самоосвіта.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, саме завдяки ефективному педагогічному спілкуванню створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача; розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця. У подальшому ми продовжимо роботу над визначенням провідних соціально-психологічних чинників розвитку культури педагогічного спілкування та умов ефективної педагогічної взаємодії викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: Пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили– М., 1987. – 206 с.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения Текст. : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психолог, наук : 19.00.07 / Братченко Сергій Леонідович; ЛГУ им. А.А. Жданова. Л., 1987. – 16 с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник/ Н.Ю. Бутенко – К.:КНЕУ, 2004. – 383 с.
4. Воронкина С.И. Особенности понимания личности студента преподавателем вуза: Автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07. С.И. Воронкина. – М., 1986 – 23 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении/ В.А. Кан-Калик– М., 1987.–190 с.
6. Метельский Г.И. Психологические особенности рефлексивной деятельности учителя: дис.... канд. пед. наук: 19.00.07. / Георгий Васильевич Метельский – Минск, 1979. – 252 с.
7. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л.О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с. – ISBN 966-574-763-0 : 46.80.

УДК 378.147:616-092

**РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ «СПІЛЬНИЙ ПРОЕКТ»
У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ
ІЗ ТЕМИ «СНІД»**

Сизоненко І.Є., Васьков Ю.В., Одарченко В.І.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті розкривається роль і значення методу інтерактивної технології «Спільний проект» у процесі підвищення рівня знань студентів 4 курсу факультету фізичного виховання з теми «СНІД».

Ключові слова: метод «Спільний проект», студенти, інтерактивна технологія.

**РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА «ОБЩИЙ ПРОЕКТ»
В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ
ПО ТЕМЕ «СПИД»**

Сизоненко И. Е., Васьков Ю. В., Одарченко В. И.

В статье раскрывается роль и значение метода интерактивной технологии «Общий проект» в процессе повышения уровня знаний студентов 4 курса факультета физического воспитания по теме «СПИД».

Ключевые слова: метод «Общий проект», студенты, интерактивная технология.

**ROLE INTERACTIVE METHOD «TOTAL PROJECT»
IN POVYSHEGII LEARNING KNOWLEDGE
LEVEL STUDENTS ON «AIDS»**

Sizonenko I., Vaskov Y., Odarchenko V.

The article describes the role and importance of the method of interactive technology «overall project» in the process of raising the level of

knowledge 4th year students of the Faculty of Physical Education on the theme «AIDS.»

Keywords: method of «Total project», students, interactive technology.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес кінця XX – початку XXI століття зумовив збільшення обсягу знань, що пропорційно призвело до підвищення рівня інтелектуального розвитку всіх верств населення, особливо учнівської та студентської молоді. Наслідком цього стало збільшення об'єму знань з дисциплін, що викладаються у навчальних закладах, і, відповідно, добір таких методів навчання, які за короткий проміжок часу дають змогу розглянути значну кількість інформації. Використання традиційних методів навчання, які передбачають засвоєння і відтворення матеріалу, переданого педагогом, текстом підручника, не сприяють інтенсифікації навчального процесу. До таких пасивних методів належать ті, за яких студенти лише слухають і дивляться, а саме: лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація, відтворювальне опитування тощо. Застосування цих методів для перетворення особистості студента в «ходячу енциклопедію» часто призводить до невдач, адже саме такий процес навчання позбавляє студента в задоволенні його потреб у спілкуванні, прихильності, оцінці й повазі, звужує рамки творчого мислення, обмежує розвиток психічних процесів та організаторських здібностей, не гарантує міцності знань та їх ефективного застосування в практичній діяльності.

Із метою реалізації провідних завдань освіти в педагогічній науці ведуться пошуки варіативних методик, інноваційних технологій, які б сприяли повноцінному розвитку людини і становленню її як особистості.

Для підвищення ефективності навчального процесу сучасні педагоги І. Дичківська [4], О. Пехота [9] пропонують у своїх роботах такі технології: особистісно орієнтованого навчання, модульного навчання, проектна, розвивального навчання тощо.

В останні роки арсенал педагогічних технологій збагатився ще однією – інтерактивною, яка відповідає потребам сучасної освітньої

ситуації з пошуку та впровадження нових форм здобуття знань і взаємодії між учасниками процесу навчання. Зберігаючи кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, ця технологія ґрунтується на взаєморозумінні та співпраці не лише педагога зі студентами, але й студентів між собою.

Навчально-виховний процес із використанням методів інтерактивної технології стає цілісною системою, яка сприяє вихованню демократичних громадських цінностей, свідомої поведінки всіх учасників освітнього процесу. Вони позбавляють освітню систему її традиційних істотних недоліків: пасивності, спричиненої традиційним викладанням; відсутності взаємодії між студентами. До інтерактивних методів належать: робота в малих групах, «акваріум», «ажурна пилка», аналіз ситуації (Case-метод), «дерево рішень» тощо. Також до них відноситься метод «Спільний проект», вплив якого на рівень навчальних знань був досліджений у цій роботі. Існує багато визначень поняття «Спільний проект»:

1) це метод планування доцільної діяльності у зв'язку з розв'язанням якогось навчального завдання в реальних умовах (В. Кільпарик) [12];

2) система навчання, за якої учні здобувають знання у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються (Є. Полат) [12];

3) узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритму пізнавальної діяльності (Є. Полат) [12];

4) творча діяльність, проблемна за формою представлення матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок (І. Зимня) [12].

Перевагами методу «Спільний проект» є:

- одночасне поєднання індивідуальної і колективної діяльності;
- можливість самореалізації;
- можливість бачити результати своєї праці;
- оцінка результатів, їх суспільна значущість;
- можливість у процесі навчальної роботи застосовувати як традиційні прийоми навчання, так і сучасні;

- реалізація творчих можливостей;
- можливість неформального контролю над рівнем досягнень студентів.

У сучасній системі освіти і досі існує проблема недостатнього застосування інтерактивних методів навчання в ході навчально-виховної роботи з молоддю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивні технології навчання розглядають такі дослідники, як А. Гін [1; 2], Л. Гузєєв [3], В. Дьяченко [5], А. Кузьмінський [8], В. Омеляненко [8], О. Пехота [9], Л. Пироженко [10; 11], О. Пометун [10; 11], М. Сілбеман [14], А. Фасоля [13] та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя у цьому напрямку розкриваються в дослідженнях В. Лозової і Г. Троцько [6], В. Мухіної [7] та інших. Аналіз літератури показав, що застосування методів інтерактивних технологій є одним із шляхів підвищення рівня знань студентів, адже сприяє включенню їх до активної пізнавальної діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати значення інтерактивних методів для сучасного навчально-виховного процесу у ВНЗ та виявлення впливу інтерактивного методу «Спільний проект» на рівень засвоєння студентами знань з теми «СНІД».

Методи та організація дослідження. Для вирішення поставленої мети використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Дослідження проводилося зі студентами 1, 2 та 4 курсів Харківського коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради і передбачало вирішення таких завдань:

1. Виявлення невідповідності рівня знань студентів із теми «СНІД» вимогам, що передбачаються навчальною дисципліною «Моніторинг здоров'я».
2. Пошук шляхів розв'язання проблеми невідповідності рівня знань студентів з теми «СНІД» вимогам, що передбачаються навчальною дисципліною «Моніторинг здоров'я».

3. Для вивчення матеріалу та проведення навчального заняття з теми «СНІД» у межах навчального заняття з дисципліни «Моніторинг здоров'я» був обраний метод «Спільний проект».

4. Проведення повторного тестування з метою виявлення ефективності методу «Спільний проект» щодо підвищення рівня знань студентів з теми «СНІД».

5. Закріплення набутих знань шляхом проведенням занять студентами з дисциплін природничого циклу з теми «СНІД» на 1 та 2 курсах Харківського коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Результати дослідження та їх обговорення. Суть інтерактивної технології навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання. Окрім навчальних цілей, методи інтерактивних технологій сприяють усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими учасниками навчального процесу задля розв'язання спільних питань, розвитку здатності визнавати та поважати цінності своїх колег, формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи, вихованню толерантності, вміння робити вільний і незалежний вибір, що ґрунтується на власних знаннях та аналізі дійсності, розумінні норм і правил поведінки в суспільстві та поваги до них.

У Західній Європі та США інтерактивна технологія набула поширення в теорії та практиці, де її методи використовують при викладанні різноманітних дисциплін. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Мерілен) у 80-х роках ХХ ст. показують, що інтерактивні методи дозволяють різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливають не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю (дії, практику) [11].

За даними американських учених [14], одна з вагомих сторін інтерактивних методів – це високий коефіцієнт корисної дії процесу засвоєння та застосування інформації. Під час розповіді студент засвоює всього лише 5% матеріалу, під час читання – 10%, під час роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших чи

відразу застосовує знання – 90%. Відносно пасивні методи навчання мають на рівень нижчу ефективність, ніж інтерактивні.

Дослідження проводилось протягом декількох етапів.

На першому етапі результати тестування студентів 4 курсу факультету фізичного виховання з теми «СНІД» (у рамках опанування дисципліною «Моніторинг здоров'я») виявили недостатньо високий рівень сформованості базових знань.

На другому, з метою покращення знань студентів з теми «СНІД», був обраний метод «Спільний проект». Цей метод передбачає розподіл студентів на групи, отримання ними завдань різного змісту, що висвітлює проблему всебічного. По закінченню роботи кожна група представляє підготовлений блок інформації. У результаті з відповідей представників груп складається спільний проект.

На третьому етапі навчального заняття студенти розподілилися на 5 груп (по 5 осіб у кожній) під назвами: «Історики», «Лікарі», «Дослідники», «Порадники», «Експерти». Їх домашнім завданням стало підібрати матеріал з визначеного питання теми (питання, що досліджувалося, відображається у назві групи).

Заняття, на якому планувалося провести вивчення теми «СНІД» із використанням методу «Спільний проект», проходило так: група «Історики» презентувала короткометражний відеофільм, що яскраво відображав історію виникнення хвороби, її еволюцію та стадії розвитку в організмі людини. Студенти виявили зацікавленість до того факту, що у 1981 р. «Щотижневий вісник захворюваності та смертності» повідомив про нову хворобу, вірус якої уперше виявив Люк Монтаньє у травні 1983 року в Парижі. Цей історичний факт був новиною для більшості студентів.

Група «Дослідників» представила факти та міфи щодо захворювання, дали змогу виявити відсоток помилкових думок щодо значної кількості тверджень. Група запропонувала студентам переглянути сучасну статистику щодо захворюваності та динаміки поширення СНІДу.

Група «Порадників» провела гру «Автограф», що дала можливість студентам не тільки обговорити актуальні питання сьогодення, які прямо чи опосередковано стосуються нашого здоров'я, а й наочно продемонструвала швидкість поширення захворювання.

Група «Лікарів» продемонструвала студентам кінограму, яка відображала роботу організму до та після появи вірусу в організмі людини. Також вони нагадали шляхи передачі хвороби та заходи профілактики ВІЛ-інфекції.

Група «Експертів» проаналізувала зі студентами життєві ситуації у ході проведення рольових ігор, закріпила знання про шляхи зараження та попередження захворювання вірусом імунодефіциту.

Таким чином, групи почергово представили підготовлений ними блок інформації, і, в результаті, колективними зусиллями був створений спільний проект.

У заключній частині цього ж заняття були підбиті підсумки роботи і проведене повторне тестування з метою виявлення ефективності застосування методу «Спільний проект» та рівень знань засвоєння студентами.

Так, наприклад, кількість помилкових суджень щодо твердження: «Матері, які мають вірус СНІДу, можуть передати його своїм ще ненародженим дітям» знизилася з 44% до 8%, а «Ви можете за зовнішніми ознаками визначити, що особа має вірус СНІДу» – з 36% до 4%.

Закріплення набутих знань студентами 4 курсу здійснювалося за допомогою проведення ними під керівництвом викладачів занять із теми «СНІД» зі студентами 1 та 2 курсу коледжу.

Висновки. Методи інтерактивних технологій сприяють усвідомленню особистої відповідальності та формуванню вміння об'єднуватися з іншими членами суспільства задля розв'язання спільних питань. Також вони впливають на розвиток здатності визнавати і поважати цінності іншої людини, формують навички спілкування та співпраці з іншими членами групи. Окрім усього цього, ще й сприяють ефективному вирішенню навчальних завдань, адже суттєво зростає відсоток засвоєного матеріалу, оскільки інтерактивні методи впливають не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні ефективності застосування інших методів інтерактивної технології у навчальному процесі студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гін С. Умовия формування креативности [Електронний ресурс] С. Гін. – Режим доступа: <http://www.trizway.com/art/article/137.html>.
2. Гін А. Прийоми педагогічної техніки / А. Гін. – Луганськ, 2004. – 84 с.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Дьяченко В. Новая дидактика / В. Дьяченко. – М. : 2001. – С. 4 – 9.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 398 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
8. Омеляненко В. Теорія і методика виховання / В. Омеляненко, А. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с.
9. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська. – К. : А. С. К., 2001 – 256 с.
10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
11. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
12. Метод проєктів як інтерактивна технологія навчання та його використання [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja/metod_proektiv_jak_interaktivna_tekhnologija_navchannja_ta_jogo_vikoristannja/63-1-0-5791.
13. Фасоля А.М. Урок в умовах особистісно-зорієнтованого навчання / А.М. Фасоля // Українська мова і література. – 2003. – № 46.
14. Silbeman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning. – Boston, London etc., 1996. – P. 2–3.

УДК 378.1

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ –
ПРОВІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ
ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Титаренко В.І.

*Комунальний вищий навчальний заклад
«Макіївське педагогічне училище»*

У статті розглядаються особливості професійно-педагогічного спілкування, його роль у процесі формування взаємодії викладача та студента, підвищенні ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійно-педагогічне спілкування, педагогічна комунікативність, комунікативна компетентність викладача, педагогічна взаємодія.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ –
ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЁРСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА
В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Титаренко В.И.

В статье рассматриваются особенности профессионально-педагогического общения, его роль в процессе формирования взаимодействия преподавателя и студента, повышении эффективности учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, педагогическая коммуникативность, коммуникативная компетентность преподавателя, педагогическое взаимодействие.

**PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION IS THE
BASIC CONDITION OF PARTNERSHIP BETWEEN TEACHERS AND
STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

Titarenko V. I.

The features of teacher's professional communication, its role in the process of interaction between the teacher and the student, improvement of the efficiency in the process of education in higher education establishment are considered in this article.

Keywords: professional and pedagogical communication, pedagogical communication skills, the teacher's communicative competence, pedagogical interaction.

Обґрунтування актуальності теми та аналіз наукових досліджень.

Як ми знаємо освітня галузь – одна з найбільш консервативних сфер людської діяльності. Її працівники вирізняються відданістю схемам і технологіям, які вони засвоїли та до яких звикли, стійкістю несприйняття нового, стереотипністю мислення та дій. Стрімко змінюється час, студенти, а значна частина викладачів вищої школи керується параметрами тієї системи, яка їх сформувала. Як і раніше, найвагомішими якостями студента вважаються дисциплінованість, слухняність, наслідування пропонованих викладачем зразків. Не приймається оригінальність мислення студента, його поведінки, самостійність думок, суджень, вимога поваги до себе як до особистості та партнера в спільній справі.

Студенти гостро відчують необхідність радикальних змін у форматі «викладач – студент», не бажають терпіти зневажливе ставлення до себе. Вони цінують не тільки знання педагога, а й хочуть бачити в ньому душевну, справедливу, чесну, високоморальну й порядну людину яка їх розуміє. Особливо важливо домогтися цього у вищих закладах педагогічної освіти, які торкаються зворотної сторони проблеми – готують професійні педагогічні кадри.

Підвищення соціальної мобільності, динамізму нинішнього життя різко збільшують кількість контактів учителя та їх якісний спектр.

Сучасний учитель дедалі частіше зустрічається з представниками різних соціальних прошарків, націй, культур, політичних і духовних спільнот. Бурхливий розвиток інформаційних засобів суперечливо впливає на суспільство, зумовлюючи спілкування людей з різними прагненнями й обмежуючи безпосередні контакти. Постійно виникають ситуації, в яких учитель має швидко зорієнтуватися й обрати правильні засоби комунікації, побудувати процес спілкування, знайти стиль поведінки. Тому питання підготовки майбутнього вчителя до здійснення комунікації набуває першочергового значення.

Професійно-педагогічне спілкування дозволяє взаємодіяти учасникам навчально-виховного процесу (надалі – НВП) на аудиторних заняттях та поза ними, впливаючи один на одного, встановлювати взаємозв'язки між собою. Значна кількість дослідників (Ш. Амонашвілі, В. Андрієвська, Г. Балл, О. Бодальов, В. Кан-Калик) наголошує на тому, що ефективність освітньої діяльності напряду залежить від тих взаємин, які склалися між учителями та учнями. В. Білоусова, С. Гончаренко, І. Якиманська зазначають, що єдиний спосіб реалізувати особистісний підхід у НВП – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

На провідну роль спілкування в результативності освітнього процесу, встановлення партнерських, «суб'єкт – суб'єктних» взаємин між викладачами та студентами вказували Н. Анікєєва, А. Бойко, М. Заброцький, В. Киричок, А. Лукашенко, С. Максименко та інші.

Питання залежності ефективності НВП від рівня професійної підготовки та особистісних якостей педагога розглянуто в роботах І. Беха, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, Н. Прядко.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють значну увагу розробці вимог до професійних якостей педагогів (Ф. Гоноболін, В. Сластьонін); їх умінь та навичок (А. Маркова); розробці моделей діяльності вчителя (Н. Кузьміна) тощо. Серед дослідників, які займаються проблемою професійної, у тому числі й комунікативної, компетентності вчителів, можна також назвати М. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Лозовцеву, А. Маркову. Дослідники обґрунтували явище педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, завдяки

якому відбувається соціально-психологічна взаємодія між педагогом та студентами.

Метою статті є визначення та аналіз залежності ефективності навчально-виховного процесу від ефективності педагогічного спілкування та характеру взаємодії між викладачами та студентами.

Виклад основного матеріалу.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій у КВНЗ «Макіївське педагогічне училище» спрямовано не лише на те, щоб процес отримання студентами професійних знань та умінь став більш ефективним, а й сприяв особистісному зростанню як викладача, так і студентів, надавав кожному учаснику навчально-виховного процесу можливість проявити себе, був діалогічним та емоційно забарвленим. Лише на основі міжособистісних стосунків, у яких виявляється вся сутність людини, відбувається гуманізація педагогічного процесу.

Викладач взаємодіє зі студентами в навчально-виховному процесі передусім, для того, щоб виконати завдання, які поставила перед ним програма. На нашу думку, ефективною педагогічною взаємодією стає лише тоді, коли викладач керує розвитком самодіяльних сил і активністю студентів у процесі засвоєння ними соціального досвіду. Встановлення партнерських, «суб'єкт – суб'єктних» взаємин між студентами та викладачами сприяють утвердженню гуманістичних принципів освіти. При цьому слід відзначити провідну роль спілкування в результативності освітнього процесу. Організуючи навчання на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва, необхідно приділяти багато уваги саме педагогічному спілкуванню.

Нинішній викладач вищої школи має бути тонким психологом, глибоко емпатійною, атракційною особистістю. До найважливіших якостей викладача, що сприяють успішному виконанню ним своїх функцій, належить педагогічна комунікативність. Результати багаторічних спостережень, бесід з викладачами та студентами, їх анкетування свідчать про те, що більшість труднощів і невдач у педагогічній діяльності, встановленні гуманної, плідної взаємодії «викладач-студент» зумовлено саме недоліками сфери професійно-педагогічного спілкування. Для аналізу ситуації слід звернутися до стилів педагогічного спілкування, визначених відомим російським вченим В. Кан-Каликом:

1. Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.
2. Спілкування на основі дружнього ставлення.
3. Спілкування-дистанція.
4. Спілкування-загравання.

З метою визначення пріоритетних стилів педагогічного спілкування, обраних викладачами педагогічного училища, нами були відвідані аудиторні заняття різних видів у викладачів різних вікових категорій (26 – 35, 36 – 45, 46 – 60 років) та стажу педагогічної діяльності. Аналіз відвіданих занять свідчить про те, що, як правило, у педагогічній практиці викладачів спостерігається поєднання стилів у певній пропорції при домінуванні одного з них. Досвідчені викладачі не відчують труднощів у встановленні діалогу та взаємодії зі студентською аудиторією, більше схильні до спілкування на основі високих професійних настанов педагога та спілкування на основі дружнього ставлення. Дослідження навчальної документації, екзаменаційних та семестрових відомостей доводить значно вищу результативність навчальної діяльності зазначеної категорії викладачів. Особливі труднощі в налагодженні педагогічного спілкування, взаємовідносин зі студентами у сфері особистісних контактів відчують педагоги-початківці, які здебільшого тяжіють до спілкування-загравання, в окремих випадках – до спілкування-дистанції. Таке педагогічне спілкування не сприяє формуванню справжнього авторитету викладача, створенню атмосфери педагогічної співпраці і, як наслідок, високій результативності навчальної діяльності студентів. Вважаємо, що головною причиною зазначеного факту є недостатні, поверхові знання психологічних, змістових й процесуальних основ професійно-педагогічного спілкування. Це підтверджують дослідження відомих вчених О. Бодальова, М. Коць, Б. Ломова, які вказують на те, що значна частина педагогічних прорахунків і труднощів визначається не стільки недоліками методичної підготовки вчительських кадрів, скільки деформацією сфери професійного педагогічного спілкування.

Особливу увагу при організації взаємодії викладача й студентів слід звернути на своєчасне виявлення та усунення бар'єрів у спілкуванні, які часто виникають непомітно. Спершу викладач, здебільшого

з недостатнім педагогічним досвідом, може навіть не усвідомлювати їх, але з часом вони дуже ускладнюють спілкування та взаємодію зі студентською аудиторією. На особливості взаємодії між викладачем та студентами впливають соціальний, фізичний, смисловий, психологічний та інші фактори. Відповідно до цього розрізняють бар'єри у спілкуванні: соціальний, фізичний, смисловий, естетичний, емоційний, психологічний. Несвоєчасне виявлення певних бар'єрів у спілкуванні, невміння їх долати призводить до малоефективних моделей взаємодії викладача й студентів, що, у свою чергу, викликає значне зниження ефективності навчально-виховного процесу, заважає формуванню в студентів позитивної мотивації до власної фахової підготовки, гальмує розвиток інтересу до науково-дослідницької діяльності. Отже, кожен викладач має усвідомлювати, що навіть деякі ознаки виникнення бар'єрів у спілкуванні можуть завадити формуванню його взаємодії зі студентами.

Наслідки негативного спілкування зумовлюють почуття образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх породжують відмінності між мовним та немовним спілкуванням, прихований контекст спілкування, вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації міститься в сказаному, 55% – передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% – якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). Невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструє поведінка. Отже, дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на спілкування та взаємодію викладача й студента. Своєчасне усвідомлення появи бар'єрів, ускладнень у спілкуванні та їх усунення сприяє підвищенню ефективності спілкування та взаємодії викладачів і студентів.

Висновки. Навчально-виховний процес у вищій школі є досить складним, багатогранним і динамічним явищем. Психолого-педагогічна наука доводить: щоб навчання й виховання були ефективними, у студентів необхідно формувати позитивну мотивацію до навчання. А таке ставлення завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємодії та професійно-педагогічного спілкування.

Важливе місце у навчально-виховному процесі вищої школи належить особистості викладача, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати світ іншого – не підлеглого, а рівноправного партнера. Отже, спілкування, що ґрунтується на повазі до особистості, стає надійною основою й обов'язковою умовою успішної педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : Книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – С. 96 – 107.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
4. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С.І. Якименко. – К. : ВД «Слово», 2011. – 464 с.

УДК 37.012.2

**УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ З МОЛОДИМИ
ПЕДАГОГІЧНИМИ КАДРАМИ У 50-ТІ РОКИ ХХ СТ.**

Упатова І.П.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У статті представлено результати історичного аналізу проблеми управління методичною роботою з молодими вчителями як динамічної системи, що сприяє прискореному становленню фахівців; узагальнено історико-педагогічний досвід 50-х років ХХ ст., виявлено негативні та прогресивні його тенденції, обґрунтовано необхідність створення і модернізації системи методичної роботи з молодими вчителями сьогодення у зв'язку зі змінами, які відбуваються в шкільній освіті на етапі її розвитку.

Ключові слова: система методичної роботи, форми методичної роботи, відділ народної освіти, інститут удосконалення вчителів, методичний кабінет.

**УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ С МОЛОДЫМИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ В 50-Е ГОДЫ ХХ СТ.**

Упатова И.П.

В статье представлены результаты исторического анализа проблемы управления методической работой с молодыми учителями как динамической системы, которая способствует ускоренному становлению специалистов; обобщен историко-педагогический опыт 50-х годов ХХ ст., отмечены негативные и прогрессивные его тенденции, обоснована необходимость создания и модернизации системы методической работы с молодыми учителями в связи с изменениями, которые происходят в современном школьном образовании.

Ключевые слова: система методической работы, формы методической работы, отдел народного образования, институт усовершенствования учителей, методический кабинет.

MANAGEMENT METHODOICAL WORK OF THE YOUNG TEACHING STAFF IN THE 50S OF THE TWENTIETH CENTURY

Upatova I.P.

The ape presents the results of the historical analysis of management problems methodical work with young teachers as a dynamic system that facilitates the rapid formation of professionals; historical teaching experience of the 50 s of the twentieth century is generalized; negative and its progress ivetendenciesare marked, the necessity of establishment and modernization of guidance work with young teachers which are connected with changes that take place in school education is just if iedat the stage fits development.

Keywords: system of work, forms of the methodical work, Department of Education, Institute of Teachers, methodical study.

Актуальність проблеми. Актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, об'єктивною суспільною необхідністю вдосконалення професійної діяльності молодого вчителя відповідно до нормативних документів МОН України, вимог сучасної школи до вчителя, а з іншого боку, очевидною недостатньою розробленістю досліджуваної проблеми.

Сучасні проблеми, пов'язані з професійним розвитком молодих учителів, знаходяться у тісному взаємозв'язку з історико-педагогічною думкою, вивчення якої є показником актуальності зазначеної проблеми.

Цілком очевидно, що видатні педагоги та науковці минулого сприяли створенню системи методичної роботи з молодими вчителями, накопили величезний досвід щодо її змісту і форм, сміливо шукали нові підходи до формування їх фахової майстерності, збагачуючи післядипломну освіту новими ідеями та методичними відкриттями.

Розв'язання зазначеної проблеми можливе за умови постійного осмислення, аналізу історичного педагогічного досвіду, який є необхідною умовою формування професіоналізму особистості молодого вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Методологічні та теоретичні аспекти управління та організації методичної роботи позначені у дослідженнях Ю. Бабанського, Г. Єльнікова, А. Зубко, Н. Клокар, М. Лапенко, І. Луценко, Г. Назаренко, М. Поташника, А. Семез, П. Худоминського та інших.

Мета проведеного дослідження полягала в історичному аналізі проблеми управління методичною роботою з молодими вчителями у зазначений період як динамічної системи; виявленні негативних і прогресивних тенденцій управління методичною роботою з молодими вчителями; узагальненні історико-педагогічного досвіду 50-х років ХХ ст., що сприяти мемодернізації системи методичної роботи з молодими вчителями сьогодення у зв'язку зі змінами, які відбуваються в шкільній освіті на етапі її розвитку.

Основна частина. Під час дослідження було використано історико-системний, ретроспективний методи, узагальнення історико-педагогічного досвіду.

Аналіз існуючої системи методичної служби з педагогічними кадрами радянської загальноосвітньої школи 50-х років свідчить, що вона включала в себе таку структуру відповідних установ, які сприяли професійному становленню вчителів:

- центральний інститут удосконалення вчителів, який був керівним науково-методичним центром республік;
- обласні та міські інститути удосконалення вчителів, що були навчально-методичними центрами в області та місті, з питань організації та координації діяльності всіх ланок методичної системи;
- районні (міські) методичні кабінети, що забезпечують усю методичну роботу з педагогічними кадрами;
- методичні об'єднання (кущові, районні, міські, шкільні), школи передового досвіду, опорні школи та школи педагогічної майстерності, що забезпечували поточну роботу з учителями, стимулюючи їх самоосвіту.

Дослідження функціонуючої у різних республіках СРСР системи методичної роботи дозволило встановити, що вона базувалася на таких основних положеннях: безперервності підвищення методичних знань, умінь; взаємозв'язку всіх ланок методичних служб; різноманіт-

ті форм і методів методичної роботи; систематичній самоосвіті педагогічних кадрів.

Слід зазначити, що у досліджуваній період особлива увага приділялась управлінням різного рівня питанням організації стажування, наставництва молодих спеціалістів, ролі методичних формувань у процесі професійного становлення вчителів-початківців: районних методичних об'єднань, шкіл молодого вчителя, творчих груп, шкіл перспективного педагогічного досвіду тощо.

Аналіз публікацій журналу «Радянська школа» за період 1950 – 1959 рр. дозволяє стверджувати, що досліджувана проблема хвилювала керівників усіх закладів народної освіти.

Так, про керівну функцію інститутів удосконалення вчителів (Львівського Харківського та ін.) та систему їх роботи на початку 50-х років, свідчать публікації різних авторів журналу [2, 5, 6, 7].

Так, у статтях (1952 р.) П. Котко [5], Д. Куюкова [6] йдеться про систему роботи Львівського та Харківського обласних інститутів удосконалення вчителів. Автори аналізують досвід роботи кращих районних педагогічних кабінетів, співпрацю з передовими вчителями шкіл області, науково-педагогічними працівниками ВНЗ, різноманітність методичних заходів, видавничу діяльність, досягнення вчителів, але автори не висвітлюють питання щодо роботи з молодими педагогічними кадрами.

Виконуючий обов'язки директора Харківського обласного інституту удосконалення вчителів Д. Куюков як недолік зазначав те, що не всі заходи були достатньо дієві, і працівники інституту не спромоглися організувати постійної роботи з підвищення кваліфікації для всіх учителів [6, с. 27 – 32].

Під час пошуку встановлено, що до методичної роботи з педагогічними працівниками долучалися й молоді фахівці.

Доказом цього є приклад роботи з молодими вчителями Київського міського інституту удосконалення вчителів, працівники якого організовували для них практикуми на базі державного університету ім. Т.Г. Шевченка, до яких було залучено професорів і доцентів, які читали лекції з актуальних питань здійснення політехнічного навчання в школі [7, с. 61].

Встановлено, що управління процесом професійного становлення молодого вчителя у досліджуваній період сприяло організації таких форм методичної роботи для молодих учителів як: з'їзди й конференції молодих учителів, районний «День молодого вчителя», «Школа молодого вчителя», стажування, наставництво, практичні семінари, самоосвітня діяльність. Участь у різних заходах давала молодосвідченим фахівцям можливість отримувати якісну методичну підготовку, що сприяло підвищенню їх педагогічної майстерності у прискорений період.

Так, у 50-ті роки створювалися школи передового педагогічного досвіду, в яких молоді вчителі відвідували кращі відкриті уроки, знайомилися з творчими пошуками й знахідками досвідчених колег, долучалися до внутрішньошкільних, районних та обласних педагогічних читань.

Слід зазначити, поряд із позитивним досвідом щодо методичної роботи з молодими фахівцями з боку Міністерства освіти Української РСР вказувалося на недоліки в роботі інститутів удосконалення вчителів, обласно, міськвко, райвно, шкіл. Так, у статті заступника міністра освіти І. Гуленко «По-більшовицькому дбати і виховувати педагогічні кадри» йшлося про низький професійний рівень частини їх керівників, у наслідок чого в низці областей вкрай незадовільно була організована методична допомога вчителям, вони не могли надавати належної допомоги навіть молодим спеціалістам.

Автор наводить факти «грубого порушення більшовицького принципу добору кадрів за політичними і діловими ознаками», унаслідок чого «частина завідувачів і директорів шкіл Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Харківської, Чернігівської і Станіславської (до 1962 року, нині Івано-Франківська) областей не відповідали призначенню.

Так, у Харківській області шість директорів середніх шкіл не мали відповідної освіти» [3, с. 9 – 16].

І. Гуленко наголошує, що обласні, районні відділи народної освіти, інститути вдосконалення вчителів, директори, завідувачі шкіл повинні створити належні умови для творчої праці молодих педагогів.

«Необхідно в усіх областях, районах, школах розробити плани конкретних заходів для поліпшення роботи з молодими вчителями. У цих

планах слід передбачити систематичне відвідування уроків молодих учителів з наступним глибоким їх аналізом та обговоренням на засіданнях педагогічних рад, методичних об'єднань тощо.

Досвідчені вчителі мають допомагати молодим педагогам розробляти окремі науково-методичні теми, привчати їх виступати з доповідями на засіданнях педагогічних рад і методичних об'єднань, навчати їх аналізувати уроки. Завідувачі районними відділами народної освіти, районні педагогічні кабінети, методичні об'єднання повинні організувати конкретну методичну допомогу молодим учителям.

Треба практикувати проведення в районних центрах «Дня молодого вчителя», зустрічі з передовими педагогами для обміну досвідом.

Велике значення в справі піднесення теоретичного рівня й ділової кваліфікації педагогічних кадрів мають педагогічні читання та науково-практичні конференції. Ці форми обміну передовим педагогічним досвідом проводяться в більшості областей УРСР.

Правильно роблять ті відділи народної освіти та школи, які залучають молодих учителів до участі в педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, доручають їм робити доповіді, складати реферати й усіляко підтримують їх творчу ініціативу» [3, с. 16].

Аналіз статті дає підстави стверджувати, що система роботи з молодим вчителями теоретично існувала в Україні, але формальний підхід до її реалізації на місцях, некомпетентність керівників закладів і відділів освіти сприяли епізодичності цього процесу.

У зв'язку зі зміною завдань школи в усі історичні етапи розвитку й реформування освіти змінювався і зміст методичної роботи, який доводився до відома молодих учителів через конференції, обласні наради тощо.

Так, у 1951 році, для вчителів-випускників Львівського педагогічного і вчительського інститутів відбулася конференція, на яку з'явилося 147 молодих учителів, аспірантів, наукових працівників, студентів останніх курсів. На конференції йшлося про роботу молодих фахівців. Було ухвалено надалі щороку 27 березня, скликати вчителів-вихованців інституту, а також організувати педагогічні читання для молодих учителів. Зазначена робота з молодими учителями була опублікована

у періодичних виданнях, отже, розповсюджувався передовий педагогічний досвід окремих областей України [4, с. 63].

Під час республіканської наради працівників народної освіти України, яка відбулася 3–6 березня 1952 р. у Києві, завідуючий Запорізьким обласним відділом освіти О. Косяк висвітлив досвід роботи з молодими вчителями. Серед заходів він наголосив на обласній нараді молодих учителів, до якої залучалися викладачі навчальних закладів, де готувалися молоді спеціалісти. Він звернувся до працівників Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) із закликом надати дійову допомогу як у проведенні зазначених нарад, так і у подальшій роботі з малодосвідченими фахівцями [8, с. 57 – 58].

Керівники обласного відділу освіти систематично складали програму роботи з молодими вчителями, про що свідчить план Гуляйпільського районного відділу народної освіти Запорізької області на перший квартал 1952 р. Наведемо для прикладу розділу «Робота з учительськими і керівними кадрами шкіл, де одним із пунктів зазначено проведення «Дня молодого вчителя», план та дата його реалізації (25.03.1952) [1, с. 16 – 23].

Слід зазначити, що саме такі плани були конкретною програмою діяльності райвно, спрямованої на систематичне піднесення якості методичної роботи молодих вчителів шкіл району.

Аналіз архівних матеріалів відділів народної освіти м. Харкова й області свідчить про те, що у досліджуваний період звіти про роботу вчителів і райвно з учителями містять як досягнення у методичній роботі освітян, так і низку недоліків у роботі райметод кабінетів, куштових методичних об'єднань, керівників шкіл, які мало приділяють уваги вивченню роботи вчителів.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що керівництво країни у радянський період дбало про удосконалення навчально-виховного процесу в школах, тому формування у молодих учителів методичних знань, навичок, умінь було запорукою якості освіти і життя країни, тому що справа удосконалення народної освіти залежала насамперед від учителя, його наукової і методичної кваліфікації, ідейно-політичного і культурного кругозору.

Варто наголосити, що за всі часи існування шкільної освіти головним чинником професійного методичного зростання вчителя були процеси якісного управління його діяльністю.

Висновок. Отже, вивчення історичного досвіду педагогів 50-х рр. XX ст. сприяє посиленню уваги керівників різного рівня щодо системи роботи з молодими фахівцями, формуванню готовності у них до наслідування кращих освітянських традицій.

Накреслення перспектив подальших розвідок у цьому напрямі. Перспективами подальших розвідок з питань організації методичної роботи з молодими вчителями є процес організації стажування, наставництва молодих спеціалістів, ролі методичних формувань у процесі професійного становлення вчителів-початківців: районних методичних об'єднань, шкіл молодого вчителя, творчих груп, шкіл перспективного педагогічного досвіду тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилевський М.С. Планування роботи райВНО / М.С. Данилевський // Радянська школа. – 1952. – № 8. – С.16–23.
2. Гріневич Г.Д. Вище рівень методичної роботи з учителями / Г.Д. Гріневич, Д.Й Рижко// Радянська школа – 1953. – № 8. – С. 10–12.
3. Гуленко І.С. По-більшовицькому дбати і виховувати педагогічні кадри / І.С. Гуленко// Рад.шк. – 1952. – № 7. – С. 16.
4. Тесленко І.Ф. Конференція молодих учителів / І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1951. – № 3. – С. 63.
5. Котко П.А. Інститут удосконалення – центр постійного підвищення кваліфікації педагогів / П.А. Котко // Рад.шк. – 1952. – № 1. – С.22–27.
6. Куюков Д.Ф. Організація масово-методичної роботи вчителів / Д.Ф. Куюков // Рад. шк. – 1952. – № 4. – С. 27–32.
7. Лекції про політехнічне навчання // Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 61.
8. Республіканська нарада працівників народної освіти України // Радянська школа. – 1952. – № 3. – С. 57–58.

УДК 372. 011. 31 : 792

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТВОРЧОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Федорович А.В.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. І. Франка*

У статті педагогічна діяльність розглядається через внутрішній потенціал особистості вихователя, його техніку і мистецтво самовираження, здатність до перевтілення, педагогічної імпровізації, творчого самопочуття; характеризуються спільні та відмінні риси акторської та педагогічної творчості.

Ключові слова: педагогічна діяльність, імпровізація, техніка, творчі здібності, творче самопочуття педагога, театральна педагогіка.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕАТРАЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ
ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Федорович А.В.

В статье педагогическая деятельность рассматривается через внутренний потенциал личности воспитателя, его технику и искусство самовыражения, способность к перевоплощению, педагогической импровизации, творческому самочувствию; характеризуются общие и отличительные черты актерского и педагогического творчества.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, импровизация, техника, творческие способности, творческое самочувствие педагога, театральная педагогика.

THE CORRELATION OF THE THEATRICAL AND PEDAGOGICAL CREATIVE WORK IN THE KINDERGARTEN NANNY'S ACTIVITIES

Fedorovych A.V.

In the article the pedagogical activity has been analyzed through the inner kindergarten nanny's personal potentiality, her techniques, the art of self-expression, the capacity for transformation and pedagogical improvisation, her creative intuition are also shown; common and diverse features of the actor's and pedagogical creative work have been characterized.

Key words: pedagogical activities, the improvisation, techniques, creative capabilities, the pedagogical creative intuition, the theater pedagogy.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної системи освіти характеризується орієнтованістю на особистість, захист її інтересів, розкриття задатків і можливостей кожного. Особливе значення надається удосконаленню системи дошкільної освіти. Діяльність дошкільних навчальних закладів спрямовується на збереження дитячої субкультури та цінностей дитинства. У Базовому компоненті чітко визначено мету дошкільної освіти – сформувати базис особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності як сукупність чотирьох сфер життєдіяльності – Природи, Культури, Людей, Самої себе [7].

Успішне розв'язання окреслених завдань значною мірою залежить від вихователя – однієї з найголовніших людей для дитини. Його завдання – зробити педагогічний процес у дошкільному навчальному закладі привабливим. Продумуючи цікавий сюжет (заняття, гру, працю), педагог реалізує освітню мету, сприяє комфортному перебуванню малюка в ДНЗ.

Взаємодія вихователя з дітьми пов'язана зі спілкуванням, яке проявляється у стилі поведінки, манері говорити, через почуття, настрої, рухи, міміку. Поставлений голос, добре розвинене мовлення, природні й невимушені жести, висока комунікативна культура визначають успішність здійснюваного навчально-виховного процесу

в ДНЗ. У зв'язку з цим проблема використання елементів театральної творчості у діяльності дошкільного педагога й оволодіння ним певними акторськими вміннями є актуальною. Адже педагогіка за своєю суттю є не лише наукою, а й мистецтвом. Гарний педагог – це той, хто володіє мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості з колегами, батьками, вихованцями.

Аналіз досліджень і публікацій. Розробляючи загальнонаукову методологію педагогіки мистецтва, О. Отич наголошує на її важливих принципах: поліхудожності та інтеграції мистецького та професійно-педагогічного компонентів, системності мистецько-педагогічної діяльності; педагогічно-творчої спрямованості взаємодії [10, 13].

До вивчення феномену артистизму педагогів, педагогічної майстерності звертався І. Зязюн [11]. Н. Тарасевич, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв досліджували культуру й акторську майстерність спілкування. І. Дмитрик, Г. Олійник зосереджують увагу на проблемі формування педагогічної техніки і технології, логіко-емоційної виразності читання. В. Абрамян [1], П. Галахова вивчають увагу, психофізичну свободу, уяву та фантазію, дію спілкування й мовлення як найважливіші складові педагогічної творчості.

Водночас малодослідженим залишається питання використання театральної педагогіки в роботі дошкільного педагога. Лише окремі аспекти подібності педагогічної та театральної діяльності розглядають Л. Загородня та С. Тітаренко [5].

Мета статті – схарактеризувати спільні та відмінні характеристики театральної та педагогічної діяльності вихователя дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну діяльність здавна кваліфікують як творчу. Як і в будь-якому виді творчості, у ній своєрідно поєднуються нормативні (впливають із встановлених законів, правил, принципів) і евристичні (створені під час власного пошуку) елементи. Це творчість, яка виявляється і в мистецтві проектування педагогічної взаємодії, аналізу педагогічних ситуацій, і в успішній реалізації запланованого [4].

Творчий задум вихователь реалізує через свою особистість. Інакше кажучи, особистість творця (митця) й інструмент творчості в педаго-

гіці збігаються. Маючи багато спільного з іншими видами творчості (наукова, художня, технічна, театральна), педагогічна є своєрідною, пов'язаною із характером навчально-виховного процесу і з його результатом – особистістю дитини.

Педагогічна творчість жорстко обмежена в часі. Досить часто вихователь не має можливості все передбачити. Водночас він не може чекати, доки прийде «осяяння», йому необхідно швидко приймати рішення, часто без достатньої логічної обґрунтованості, покладаючись на власну інтуїцію. Правильність інтуїтивно прийнятого рішення значною мірою залежить від досвіду, знань, умінь, педагогічної майстерності й творчого підходу до професійної діяльності. У цьому сенсі творчість вихователя проявляється у вмінні вільно застосовувати відомі дидактичні засоби в нових стандартних (нестандартних) ситуаціях, здатності оптимально розв'язувати педагогічні ситуації шляхами, відмінними від уже відомих, можливості імпровізувати [9].

Власне педагогічна імпровізація завжди пов'язана з творчістю, оскільки в її умовах відбувається процес самоактуалізації і мобілізації творчих сил і здібностей, саморозвиток вихователя. Складовими її готовності є: психолого-педагогічні знання, розподілена увага, розвинена уява, творче самопочуття (натхнення, творчий пошук), уміння спілкуватися, перевтілюватися, швидко приймати рішення і миттєво їх реалізовувати, органічно переходити від експромтного до запланованого, володіння мовленням, рефлексивні вміння, розвинена інтуїція.

Мистецтво і творчість виявляється у синтезі духовної культури вихователя і педагогічно доцільної зовнішньої виразності. Тому він повинен дбати не лише про сутність діяльності, а й про форму вияву своїх намірів. Важливою є професійна спрямованість педагога на розвиток власної емоційно-виразно-чуттєвої сфери. Уміння використовувати свій психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, володіння комплексом прийомів, які дають можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі характеризують техніку вихователя. До неї входять: культура спілкування; саморегуляція діяльності, управління внутрішнім самопочуттям; оволодіння увагою аудиторії; виразний показ почуттів і ставлень (міміка, пантоміміка, зовнішність); володіння мовою (голос, дихання, дикція,

грамотність, інтонація). Щоб досягти довершеності, необхідно повсякчас удосконалювати власну техніку, розвивати педагогічні здібності. Це споріднює діяльність вихователя з діяльністю актора, режисера.

Майстерність і душевна техніка актора, як і педагога, спрямовується на те, щоб уміти природнім шляхом знаходити в собі зерна людських якостей і вад, а потім плекати чи знищувати їх у своїй діяльності. Мистецтво театру і навчання базується на синтетичній сценічній дії актора, в особі якого є педагог, та акторського ансамблю або колективу вихованців [6].

Діяльність дошкільного педагога відбувається в межах реально існуючого та актуального світу. Якщо є актор, то поряд завжди є публіка, що очікує на маску, образ. Якщо є педагог, то поряд завжди є реальні люди (діти, батьки) з реальними проблемами, які очікують на довірчий обмін думками та почуттями. При цьому важливим є перетілення. Проте для вихователя це не гра у будь-кого, а здатність тимчасово бути кимось насправді.

Акторові необхідні такі творчі здібності: спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього та зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердність, винахідливість, самовладання, безпосередність, сценічність тощо. Їхнє поєднання та вольові зусилля роблять його талановитим. Для презентації свого таланту актору мають бути властиві виразне обличчя, пластика, лінії тіла та тощо [3].

Беззаперечно ці характеристики є важливими й для вихователя. Чим більше здібностей матиме у своєму творчому арсеналі дошкільний педагог, тим сильнішим, дієвішим буде його педагогічний вплив на вихованців. Адже вихователь передає дітям не лише знання, а й своє ставлення, емоції.

М. Філоненко наголошує, що мистецтво актора складне, і дані, за допомогою яких він захоплює, полонить глядача, різноманітні: заразливість, особистий шарм, чарівність, правильність інтуїції, дикція, краса жестів, пластичність, здатність до характерності, працьовитість, любов до справи та інше [15]. Брак бодай однієї з перелічених ознак зменшує й педагогічну впливовість вихователя ДНЗ.

Важливим елементом діяльності дошкільного педагога є його творче самопочуття. Творче самопочуття є гарантом успіху, адже дає змогу реалізувати найсміливіші задуми. Внутрішній стан допомагає оптимістично налаштуватися на взаємодію з дітьми (батьками, колегами), забезпечити особистісний характер спілкування, викликати творче піднесення, збудити думку, збагатити почуття співрозмовників. Таке самопочуття завжди індивідуальне, зумовлене особистими якостями, залежить від типу нервової системи, особливостей характеру людини [1].

Блискучий розум, кмітливість без тренованих педагогічних умінь, інтуїтивного педагогічного бачення і передбачення, заповзятливості творчо розв'язувати навчально-виховні завдання нічого не варті.

Погоджуємось з думкою І. Зязюна, який вважає, що той, хто освоює педагогічну професію, повинен ставити собі за мету вивчення та освоєння принципів театральної педагогіки [11]. Театральна педагогіка допомагає розвивати практичні навички на рівні підсвідомості, вона націлена на довільне осмислене управління творчим самопочуттям, керовану мобілізацію психофізичних можливостей організму через активізацію творчих елементів. До переліку таких складових належать: увага до об'єкта, органи сприйняття (зір, слух тощо), пам'ять на відчуття та створення на її основі образного видіння, уява, здатність до взаємодії, логічність і послідовність дій та почуттів, віра та наївність, почуття правди, відчуття перспективи дії та думки, почуття ритму, чарівність, витримка, м'язова свобода та пластичність, володіння голосом і вимова, почуття фрази, уміння впливати словом і тощо [12].

Дослідники педагогічної творчості виокремлюють такі компоненти творчого самопочуття педагога: зібраність, поглиненість головними завданнями педагогічного процесу, його пізнавальним виховним задумом; усвідомлення задуму, цілей і завдань, які впливають на волю, розум і почуття, стаючи збуджувачем творчості; сприймання усіх вихованців і кожного «зсередини»; здатність контролювати себе, здійснювати самопізнання та самоаналіз [8].

Звичайно, у театральній і педагогічній діяльності загальним є участь живої людини у процесі сприйняття іншою людиною (для актора – глядачі, слухачі; для педагога – вихованці, батьки). Проте жит-

тя на сцені проходить у іншому вимірі буття порівняно зі звичайним життям у ДНЗ.

До спільних ознак акторської і педагогічної діяльності належать [3, 14]:

1. *Змістовна ознака* – комунікативність, спільною основою і в акторській, і в педагогічній діяльності є взаємодія, жива співпраця об'єктів і суб'єктів діяльності актора з публікою, вихователя – з вихованцями.

2. *Цільова ознака* – вплив людини на людину та виклик відповідного переживання у партнера – глядача (вихованця).

3. *Інструментальна ознака* – особистість творця і його психофізична природа як інструмент впливу на глядачів (вихованців).

4. *Процесуальні характеристики*:

- процес театральної і педагогічної творчості здійснюється під час публічного виступу, де діти (глядачі) активні учасники цього процесу;

- театральна і педагогічна творчість перетворюють об'єкт впливу на суб'єкт, без активної участі якого сам творчий акт неможливий;

- в основі акторської і педагогічної творчості є творчість у відведений для цього час, що вимагає від творця оперативності в керівництві своїм організмом, створенні робочого самопочуття;

- результати театральної і педагогічної творчості динамічні, розвиваються, змінюються, тобто становлять собою процес;

- театральна і педагогічна творчість мають колективний характер.

1. *Структурна ознака* – аналіз матеріалу, визначення проблем, протиріч; народження задуму, що розв'язує протиріччя; утілення, аналіз результату, коригування. При цьому робота над матеріалом заняття і роллю відбувається в три основні *етапи*:

- репетиційний – у актора, підготовчий – у вихователя;

- технічний (на репетиціях закріплюється роль актора; у вихователя – складається план, фіксується хід заняття);

- період втілення творчого задуму (робота актора на спектаклі, вихователя – на занятті).

2. *Концептуальні ознаки*: наявність елементів роботи, що не піддаються автоматизації; здійснення соціальної функції виховання;

присутність інтуїції, чуття, натхнення; специфічні професійні емоції; необхідність безперервної внутрішньої роботи.

Доводячи спільність театральної і педагогічної діяльності, хочемо відзначити й деякі відмінності у цих видах творчості. Дошкільний педагог, на відміну від актора, витримує більші емоційні навантаження, оскільки він через специфічні особливості професії повинен упродовж дня «грати» декілька занять-спектаклів без жодної репетиції, будучи водночас і «режисером», і «актором» в умовах відкритого режисерського дійства.

Спілкування актора з аудиторією тяжіє до монологу, робота ж педагога з вихованцями неможлива поза межами діалогу. Імпровізація актора припустима в момент підготовки спектаклю та малою мірою під час нього. Імпровізація педагога не тільки припустима, але й необхідна.

Іншими є й межі творчості. Гарні актори під час гри на сцені «забувають» про глядача, зосереджуються на спілкуванні з партнером по сцені. Якщо педагог «забуде» про вихованця, відбувається взаємне відчуження. Чим краще вихователь відчуває дітей, тим кращими є результати його діяльності.

Педагог, як правило, користується досить скромним «реквізитом», залишається один на один з аудиторією, у нього немає помічників, хоча об'єктивно він є учасником «ансамблю» педагогічного колективу. Актори колективно відповідають за результати своєї діяльності (провал чи тріумф спектаклю). Натомість педагог несе особисту відповідальність за провальне чи вдале заняття. До того ж наслідки його помилок набагато драматичніші, ніж результати акторських невдач [1].

Висновки. Педагогічна та театральна діяльності близькі, але не тождісні. Вони мають багато спільних рис, вимагають високої майстерності, розвиненої техніки (виконавець ролі повинен уміти використовувати виразні засоби: голос, слово, рухи, бути пластичним). Найважливішим засобом впливу є слово, яке вводить глядача/вихованця у сутність речей, думок і почуттів.

У засобах театральної педагогіки вихователь може знайти можливості для розкриття власних педагогічних здібностей, творчого потенціалу. Це й зумовлює необхідність подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Театральна педагогіка / В. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Булатова О. Артистизм как компонент творческой личности педагога / О. Булатова // Школа. – 2001. – № 2. – С. 18 – 19.
3. Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя / В. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
4. Загородня Л. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Лимаренко Л. Майстерність актора в педагогічній технології вчителя / Л.Л. Лимаренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – К. : Пед. преса. – 2002. – Вип. 4. – С. 141 – 145.
7. Методична робота в ДНЗ / Упоряд. Л.А. Швайка. – Харків : Основа, 2007. – 288 с.
8. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2. – С. 13 – 17.
9. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. Зязюна. – 2-ге вид., допов. переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
10. Савостьянов А. Основы театральной педагогики в мастерстве учителя / А.И. Савостьянов // Методист. – 2005. – № 5. – С. 33 – 37.
11. Серeda Н. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності / Н.В. Серeda // Теорія і практика управління соціальними системами: науково-практичний журнал. – Харків, 2011. – № 2. – С. 48 – 54.

**ІДЕЯ БУКВАРЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.
ВНЕСОК Л. ДЕПОЛОВИЧ У РОЗВИТОК
НАЦІОНАЛЬНОЇ БУКВАРИСТИКИ**

Халімон Н.М.

*Директор Ковчинської ЗОШ І-ІІІ ступенів
імені Л.П. Деполович Куликівської районної ради
Чернігівської області, вчитель-методист*

У статті досліджується історія розвитку та ідея українського букваря ХІ – І-ї пол. ХХ ст. Автор визначає внесок Деполович Лідії Платонівни, вчителя-методиста 1920-30-х рр. з Чернігівщини, у розвиток національної букваристики.

Ключові слова: освіта, вчитель, буквар.

**ИДЕЯ БУКВАРЯ В ИСТОРИИ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ.
ВКЛАД Л. ДЕПОЛОВИЧ В РАЗВИТИЕ
НАЦИОНАЛЬНОЙ БУКВАРИСТИКИ**

Халимон Н.Н.

В статье исследуется история развития и идея украинского букваря ХІ – І-й пол. ХХ вв. Автор определяет роль Деполович Лидии Платоновны, учителя-методиста 1920-30-х гг. из Черниговщины, в развитие национальной букваристики.

Ключевые слова: образование, учитель, букварь.

**IDEA OF ABC-BOOK IN THE HISTORY OF UKRAINIAN CULTURE.
THE ROLE OF L. DEPOLOVYCH IN THE DEVELOPMENT
OF NATIONAL ABC-BOOCK**

Halimon Natalya

Studied in the article history of development and idea an Ukrainian abc-book ХІ – first half of the ХХ century. The author determines the role of Depolovych Lidiya Platonivna, the specialist in education methods of

primary education of 1920-30t years from Chernigiv region, the development of national abc-book.

Key words: education, teacher, abc-book.

Порушення та висвітлення питання ідеї букваря в історії української культури актуалізується сучасними процесами національного підручникотворення. З вересня 2012 року в Україні стартував новий Державний стандарт початкової освіти. Здійснення нових кроків до модернізації навчальної книги, удосконалення змісту, структури, методичного оснащення сучасного букваря неможливі без урахування історичного досвіду попередніх поколінь з цієї проблеми. Тому актуальність дослідження визначається потребами відтворення особливостей та основних засад створення українського букваря.

Предтечами українських навчальних книжок були підручники словесності XI-XIV ст. Історія розвитку словесності залишила нам такі жанри навчальних книг, як буквар, азбуковник, граматики, поетика, риторика тощо. Часто підручниками для дітей і дорослих були церковні книги священного писання «Часослов», «Псалтир», «Учительні Євангелії» та ін.

З посиленням потреб українського суспільства в освіті у XV-XVII ст. і виникненням братських шкіл підручникотворення розвивається в нових умовах книгодрукування. Відомо, що одним із перших друкарів в Україні був І. Федоров, який став і укладачем навчальних книжок, зокрема, славнозвісних «Букварів» (1574 та 1578 рр.) [1], складених за тогочасними вимогами. Від моменту виходу у Львові Букваря, що був надрукований у друкарні Івана Федорова в 1574 р., ця книга слугувала зразком протягом усього XVII ст. і мала величезний вплив на зміст та структуру букварів до кінця XVIII ст. [1, 87]. За цей період для початкового навчання грамоти вийшла ціла низка підручників, що мали безпосередній зв'язок зі своїм прототипом, і частину з них використовували на теренах України, Білорусії та Росії до початку XIX ст. [2, 471]. Буквар являв собою загальноосвітній нормативний збірник філологічного і релігійно-догматичного змісту. Педагогічну цінність букварів І. Федорова становить те, що в них, крім вивчення букв, по-

даються основи грамоти, орфографія, а також за матеріалами службових церковних книг тексти виховного змісту. Останні адресуються не тільки дітям, а й дорослим, батькам. Букварі Федорова були вершиною методично-педагогічних досягнень XVI ст. у галузі вивчення письма. Деякі їхні складові елементи й сьогодні становлять основу сучасного букваря та читанки.

Однією з перших вітчизняних граматик була книжка «львівських спудеїв» – «Адельфотес», що перекладається як «братство». Видано цю пам'ятку української писемності було у львівській друкарні 1591 р. Вчений-дослідник української старовини В. Микитась назвав цю навчальну книжку «першим помітним підручником, який ознайомлював учнів як із закономірностями грецької і давньоукраїнської мов (орфографією, синтаксисом, етимологією), так і з просодією, тобто віршознавством, яке ставало обов'язковим у шкільній освіті» [3, 2].

У цій граматиці даються правила грецької мови та робляться спроби сформулювати правила слов'яноцерковної мови, яка мала сильний місцевий львівський колорит. Граматика Лаврентія Зизанія («Граматіка словенска», 1596 р.) – найвідоміший підручник XVI-XVII ст. зі старослов'янської мови. Дослідник історії освіти в Україні і Білорусії М. Ботвинник виокремив такі особливості методики побудови підручника Л. Зизанія:

- матеріал книжки розташований за дидактичним принципом наочності з метою впливу на зорову й моторну пам'ять учня: тут багато граматичних таблиць, схем;

- у підручнику реалізується дидактичний принцип наступності, що веде учня в навчанні від простого до складного: матеріал викладається в системі та послідовно, від відомого до невідомого, змушує думати над тим чи іншим положенням, правилом, приходиться до правильних висновків [3,3]. Братські школи користувалися граматиною Лаврентія Зизанія не одне століття. На її засадах вирости граматики М. Смотрицького (1619 р.). Її знали в Польщі, Болгарії, Чехії, Сербії та в багатьох інших країнах.

Найраніше київське видання Букваря за архівними даними датується близько 1670 р., але жодного його примірника виявити не вдалося [4, 106]. Відоме інше видання Києво-Печерської Лаври — 1697-1698 рр.

Тим більш цінною є несподівана знахідка у фондах Інституту рукопису ЦНБ НАН України фрагменту невідомого в літературі Букваря, виданого Тимофієм Вербицьким у Києві 1627 року. У складі рукописного конволюта з зібрання Церковно-археологічного музею Київської духовної академії не так давно виявлено фрагмент Букваря, який складається з молитов, уривків з Євангелія та Апостола, канонів, тропарів, кондаків, написаний півуставом і скорописом, різними почерками, мова слов'яно-руська.

Тимофій Вербицький, який, очевидно, був укладачем свого Букваря, використав принципи Івана Федорова: приклади відмінювань, акровірші – на кожну літеру абетки підібрані вислови зі Святого писма, тексти для читання. Розділ з текстами для читання Т. Вербицький назвав «О премудрості» й підібрав тексти з книг притч Соломонових, Ісуса Сіраха, послань апостола Павла до ефесіян [4, 108]. Тексти адресовані як дітям, так і батькам, й містять настанови щодо виховання дітей у дусі християнських добродітностей, любові до науки «премудрості», відповідальності батьків за виховання та навчання дітей. До традиційного тексту «Часослова» Тимофій Вербицький додав у своєму виданні піснеспіви на честь київських князів Володимира Святославича, Бориса і Гліба – перших руських святих [4, 108].

Буквар завершується розділом «число церковное» позначенням чисел кириличними літерами.

Хоч українська освіта має давні й глибокі традиції, перший україномовний буквар у Східній Україні, яка в ХІХ ст. належала Російській імперії, з'явився більше ніж 155 років тому. Ним стала «Граматка» Пантелеймона Куліша, яка вийшла друком у Санкт-Петербурзі в кінці 1857 року. [5] До появи букваря П. Куліша в підросійській Україні не існувало жодного підручника, написаного українською мовою.

У «Граматичі» П. Куліш впроваджував новий фонетичний правопис (згодом його назвали *кулішівкою*), який мав важливе значення у встановленні сучасної української орфографії. Цією вдосконаленою, відшліфованою не одним поколінням мовознавців правописною системою, ми користуємося й нині. Оскільки «Граматка», як зазначав сам автор, призначалася не тільки для дітей, а й для всіх тих, хто не мав початкової шкільної освіти, він подав різні методичні поради. Вони

написані просто й докладно, з використанням народно-розмовної лексики. Підручник складається двох основних частин. Перша частина – власне граматики, а друга – початки арифметики. Спочатку автор пропонує вивчити азбуку, що складається з 36 графічних знаків. Також подаються різні набори літер – друковані великі літери (прописна азбука), маленькі друковані літери (стрічна азбука), маленькі писемні літери (крива азбука).

На сьомій сторінці є «Правила для учителя» Тут автор аналізує деякі українські звуки. [5, 7]. З восьмої по п'ятнадцяту сторінку подаються вправи для читання за складами. Це чотиристрофні вірші із «Псалмів Давидових» Т.Г. Шевченка, а також тексти-уривки на історичну тему. З п'ятнадцятої сторінки автор пропонує читання по верхамъ (споглядальне читання). Всі тренувальні вправи розподілено за уроками. Усього їх десять [5, 15]. Далі П. Куліш подає «Коротеньку священну історію», є в «Граматці» й «Коротка наука християнської віри». На особливу увагу заслуговують пословиці (прислів'я). Саме прислів'ями – символом людської мудрості закінчується перший розділ «Граматки».

У третьому розділі «Граматки» (арифметиці) наведено багато прикладів і задач, які знайомлять учнів з азами лічби. Завершує автор свій підручник «Словом до письменних», де закликає шанувати «своє рідне слово» [5, 148].

«Граматка» П. Куліша стала першим букварем, за яким українці в підросійській Україні могли навчатися рідною мовою. Наслідуючи приклад П. Куліша, до створення підручників українською мовою для недільних шкіл на початку 60-х років XIX ст. приступили й інші українські діячі. Авторами україномовних букварів, арифметик стали Т. Шевченко, М. Максимович, К. Шейковський, І. Деркач, М. Гатцук, О. Стронін, Ю. Дараган, Л. Яценко, О. Потебня та ін.

У 1920 р. радянською владою було засновано видавництво «Освіта» (до 1991 р. – «Радянська школа»); уже в рік заснування було випущено перші букварі та посібники для забезпечення програми з ліквідації неписьменності, у 1921 р. – «Початкову граматику української мови», а в 1926 р. видано буквар «Нумо читати!» (Л.П. Деполович) [6].

Лідія Платонівна Деполович – український вчитель-методист початкової освіти 20 – 30-х рр. XX століття із Чернігівщини, автор чис-

ленних довосенних букварів та методичних і навчальних посібників з навчання грамоти. Народилася 14 листопада 1869 р. в с. Ковчин Чернігівського повіту.

У 1900-1908 рр. працювала вчителькою Ковчинської земської школи, у 1909-1927 рр. Лідія Платонівна вчителює в школах м. Чернігова, з 1927 р. – в школах м. Києва. У арсеналі чернігівського вчителя-методиста були багатомільйонні тиражі читанок, математичних задачників, робітних книжок, букварів для дорослих, методичних посібників.

Л. Деполович – одна з найпопулярніших букваристів 1920-1940-х рр., вона видавала букварі як одноосібно, так і в співавторстві з такими відомими педагогами як О. Музиченко, Т. Пасікою, Т. Гурвич, Ю. Музиченко. Проте, справжнім довгожителем став її буквар, що побачив світ у 1938 р. і витримав 19 видань. Останнє 19-те видання букваря Л. Деполович було підписано до друку 20 жовтня 1955 року. Тираж складав 700 000 примірників. Останній буквар Л.П. Деполович був редагований у 1956 році. Це був кольоровий друк на 96 сторінок із розрізною азбукою [7].

Навіть за найскромнішими підрахунками, загальний наклад букварів Л.П. Деполович складає більше 10 млн. примірників!!! Якби ми взялися розмістити букварі Л. Деполович на одну полицю, то її довжина сягала б 100 км!

Більше того, буквар Л. Деполович перетнув навіть кордони України та світовий океан. Завдяки діяльності Конгресу Українців Канади (КУК), спрямованої на посилення ролі українського шкільництва та двомовних публічних шкіл у навчанні молоді української мови, у період 1940 – 70-х рр. у Канаді виникли українські школи. Для забезпечення цих шкіл україномовними підручниками, допоміжною літературою й виховними матеріалами, КУК заснував рідношкільне видавництво та створив програмово-підручникові комісії. Були розроблені та впроваджені в практику єдині програми для рідних шкіл та курсів українознавства, а також видані підручники українських авторів [8, с.17]. Серед інших, був виданий і буквар Л.П. Деполович [9]. Цим букварем донедавна користувалися вчителі та учні українських шкіл, і не тільки в Канаді.

Буквар Л. Деполович складається з трьох частин: добукварної, букварної та після букварної. На сторінках добукварної частини (1 – 3 стор.) подаються лише самі малюнки великого розміру як теми для бесід з дітьми в перші дні роботи в класі. Ці ж малюнки дають матеріал для складання речень і поділу їх на слова.

На сторінках букварної частини (4 – 68 стор.) подається матеріал, на якому діти поступово вивчають усі друковані й рукописні літери та набувають елементарних навичок читання й письма.

Матеріал на сторінках розташований за таким порядком: угорі основний малюнок; нижче, з лівого боку, в рамці літера, яку діти вивчатимуть на цій сторінці; праворуч, під малюнком, слово, з якого діти вилучатимуть новий звук (інші звуколітери в слові дітям відомі); ще нижче склади, слова й речення з новою літерою; унизу сторінки даються елементи рукописної літери, сама літера й слова з цією літерою.

Слова на сторінках букваря подаються за певною структурною послідовністю, від найлегших до найскладніших.

Післябукварна частина починається з коротеньких, легких за змістом оповідань з дитячого життя, побудованих з елементарно простих слів і речень. Поступово матеріал для читання стає трохи складнішим. Значну частину букваря Л. Деполович становлять фольклорні тексти. Наскрізною є ідея виховання в дусі правдивості й чесності, нетерпимості до лицемірства й кривди.

Довге періодичне життя букварів Л.П. Деполович дуже легко пояснити – вона вклала в свої посібники значний педагогічний досвід, живе спілкування з дітьми, любов і тепло свого серця, високий патріотизм і традиції українського народу, вихідцем якого є сама.

Гуманізм та людинолюбство переповнюють зміст всіх згаданих букварів. І, здається, найповніше ці почуття виявляються саме в ставленні до дітей. Найласкавіші слова, найніжніші порухи серця адресовані саме їм, дітям. У цьому мабуть і заключається секрет довголіття найбільш відомих українських букварів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова А. М. Перша вітчизняна книга для початкового навчання // Початкова школа. – Київ, 1974. – № 9.

2. Быкова Т.А. Место “Букваря” Ивана Федорова среди других начальных учебников // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Москва: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. XIV. – Вып. 5.
3. З історії підручників словесності XI – XVIII ст. – предтеч навчальних книжок з літератури.// www.ukrlib.com.ua.
4. Фрис В. Перший Київський буквар// Український історичний журнал. – 1992 – № 4.
5. Куліш П. Граматка / П. Куліш. – СПб. : [б. в.], 1857.
6. ЦДАВОУ, Ф. 177, оп. 2, т. 2, спр. 1880.
7. Літопис українського друку. Орган Державної бібліографії. – 1926 - 1956 рр.
8. Руснак І.С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кін. XIX – XX ст.): Автореф. дис. доктора пед. наук. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Київ, 2000. – 34 с.
9. Деполович Л.П. Буквар. / Ред. зм. та доп. П. Волиняк; іл. М. Битинського/ вид. 8-е, Торонто: Нові дні, 1961. – 100 с.

УДК 378.016:8

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Цибульська Л.І.

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

У статті розглядаються компоненти готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності та показники їх сформованості.

Ключові слова: готовність до інноваційної професійної діяльності, компоненти готовності, інноваційні технології.

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цибульская Л.И.

В статье рассматриваются компоненты готовности будущего учителя литературы к инновационной профессиональной деятельности, показатели их сформированности.

Ключевые слова: готовность к инновационной профессиональной деятельности, компоненты готовности, инновационные технологии.

STRUCTURAL AND COMPONENT ANALYSIS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHER OF LITERATURE TO INNOVATIVE PROFESSIONAL WORK

Tsibulska L. I.

Components of readiness for innovative professional activity are viewed in this article, criteria for their formation.

Key words: readiness to innovative professional activity, components of readiness, innovation technology.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітніх педагогічних технологій виникає потреба у кваліфікованих кадрах, здатних бути не лише носіями технологій, але й творчо переосмислювати світові здобутки в галузі педагогічної інноватики, продукуючи якісно новий продукт. Проблема підготовки спеціаліста до інноваційної діяльності є предметом наукових праць багатьох дослідників, однак залишається недостатньо вивченою. Цим зумовлено пошук нових підходів і перегляд усталених поглядів на педагогічну діяльність майбутніх учителів літератури.

Аналіз досліджень. Дослідження проблеми готовності вчителя до професійної діяльності широко представлені в педагогічній літературі (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, А. Линенко, С. Максименко, М. Савіна, Т. Садчикова, Ю. Турчанінова та інших). Учені І. Дичківська, Т. Клименко, Н. Клокар, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Соснюк, В. Уруський розглядають професійну

діяльність фахівця з урахуванням впливу педагогічних інновацій. У працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка, О. Куцевол, А. Лісовського, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Ситченка, С. Чиж та інших. Увагу зосереджено на професійні якості особистості вчителя української літератури. Проте відсутні напрацювання, в яких з'ясовувалося б питання готовності майбутнього вчителя літератури до виконання інноваційної професійної діяльності.

Мета статті – здійснити теоретичне обґрунтування компонентів готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності; представити показники їх сформованості.

У загальному розумінні готовність до діяльності визначають як активно-діяльнісний стан суб'єкта, що є відображенням змісту завдань, які стоять перед індивідом, і умов їхнього виконання [2, 38].

Опираючись на принципи системно-структурного аналізу цілісної системи психологічної готовності до діяльності, науковці зазначають, що вона одночасно є категорією теорії особистості та теорії діяльності. У зв'язку з цим виокремлюють два підходи до феномену психологічної готовності: функціональний та особистісний. Перший розглядає готовність педагога до інноваційної діяльності як стійке багатоаспектне й ієрархізоване утворення особистості, що містить ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які сукупно дозволяють суб'єкту більш-менш успішно здійснювати цей процес [5, 23]. Таку готовність ще називають загальною (І. Гавриш, А. Деркач, А. Ісаєв, Є. Романова) чи довготривалою (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов). Вона містить комплекс індивідуальних професійно важливих якостей, установок, знань, умінь, навичок, досвіду, мотивів, необхідних для виконання діяльності в різних ситуаціях. Її функціонування не обмежене часом.

Прихильники іншого підходу (Н. Клокар, К. Макагон, Л. Подимова, З. Сафіна, Т. Шевченко) наголошують, що готовність – це особливий стан особистості, який передбачає рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного (ставлення педагога до пошукової діяльності); змістово-операційного (рівень системних знань, технологічність, оволодіння навичками, необхідними для цієї діяльності); оцінювально-рефлексивного (самоаналіз педагогом своєї підготовки до пошукової

діяльності, самооцінка та самокорекція) компонентів у їхній взаємодії [5, 23]. Таку готовність більшість науковців характеризують як ситуативну, тимчасову, – певний психофізичний стан, що відповідає умовам виконання діяльності за конкретних обставин (І. Гавриш, М. Дьяченко, Л. Кандибович). Тимчасова готовність – це активізація всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у конкретний момент.

Цілком об'єктивним є твердження, що ці два види готовності перебувають у єдності та взаємозалежності. Дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним вістрям – тимчасовою готовністю. Виникнення ж тимчасової готовності як стану визначається довготривалою готовністю й може містити її елементи.

Аналіз педагогічних джерел засвідчив складність і багатовекторність поглядів у визначенні сутності терміну «готовність до інноваційної професійної діяльності». І. Дичківська, І. Піскарева, Л. Кадченко підкреслюють, що це особливий активно-діяльнісний стан, категорія, яка передбачає наявність у структурі особистості педагога різних компонентів. Науковці І. Шапран, І. Гавриш визначають її як інтегративну якість особистості педагога, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження й розповсюдження освітніх технологій [1, 17].

Готовність до інноваційної професійної діяльності є внутрішньою силою, що характеризується рівнем сформованості у педагога певних компонентів. У наукових дослідженнях її структура має досить подібні між собою складові незалежно від того, чи вона будується з позиції психології праці (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко та інші), чи виводиться з професіограми (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші).

У науковій літературі (Ю. Будас, І. Гавриш, І. Дичківська, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Клокар, К. Макагон, Л. Машкіна, М. Меладзе, І. Піскарева, В. Сластьонін, О. Соснюк, О. Шапран, В. Уруський та інші) найпоширенішими компонентами готовності є мотиваційний (альтернативні назви – цільовий, мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-орієнтаційний); когнітивний (поширені й інші терміни – змістовий, змістовно-операційний, пізнавальний; операційний (у педагогіці зу-

стрічаємо ще такі його назви – технологічний, операційно-діяльнісний, процесуальний); креативний (особистісно-креативний); рефлексивний (оцінно-рефлексивний).

У низці праць зустрічається емоційно-вольовий компонент (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Машкіна). Його зміст полягає у сформованості певного ставлення до нововведень, що дозволяє вчителю виробляти свій професійний стиль. Це психологічні процеси (почуття, вольові процеси), що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності. Проте, на нашу думку, він є складовою мотиваційного компоненту.

Аналізуючи готовність до педагогічної праці, В. Сластьонін стверджує, що вона містить також емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє вчителю проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачити результати роботи [3, 190]. Погодимося з думкою дослідника, але окремо всі ці характеристики не виносимо, оскільки вони є складовими того чи іншого компоненту готовності.

Спираючись на теоретичні дослідження вказаних науковців, трактуємо готовність учителя-словесника до інноваційної професійної діяльності як складне інтегративне утворення особистості, що містить мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-креативний та рефлексивний компоненти.

Кожний зі складників готовності до інноваційної діяльності характеризується певними особливостями та має відповідні показники сформованості, які ми опишемо детальніше.

Мотиваційний компонент. Проблема мотиваційної готовності є однією з центральних у підготовці фахівців. Мотивація, на переконання О. Соснюка, яка адекватна цілям інноваційної діяльності, може забезпечити її гармонійну реалізацію й саморозкриття особистості професіонала [4, 86].

Мотиваційний компонент навчальної діяльності студента-філолога має складну структуру й поєднує як екстринсивні (формально-академічні, заперечні, позиційні, мотив благополуччя), так й інтринсивні мотиви (пізнавальні, мотивація досягнень, потреба самоактуалізації,

мотив творчого досягнення). Зовнішня мотивація особистості є формальним актом по відношенню до процесу навчання.

Студенти з такою мотивацією – це та категорія, що найменш орієнтована на отримання фахових знань, умінь, навичок, способів удосконалення своєї професійної діяльності через опанування різними інноваційними педагогічними технологіями. Зазвичай в анкетах вони відзначають своє негативне або байдуже ставлення до здобуття нових знань чи засвоєння нових форм діяльності.

Успішному становленню фахівця сприятиме формування таких внутрішніх мотивів: пізнавального, мотивації досягнень, самореалізації, мотиву творчого досягнення. Наявність розвиненого пізнавального й мотиву досягнень у майбутнього вчителя літератури складає якісний показник професійного зростання, спрямовує на ґрунтовне засвоєння фахових дисциплін, зокрема методики літератури; орієнтацію на майбутню професійно-методичну діяльність. Мотив самореалізації дає можливість модифікувати власну діяльність, уносити в неї нове, сприймати педагогічні новації, осмислювати свою роль у них. Мотивація студента-філолога на творче досягнення є необхідною умовою формування не лише креативної особистості, але й фахівця, здатного до дослідницько-експериментальних, конструктивних дій та впровадження інновацій у навчальний процес.

Показниками сформованості мотиваційного компоненту готовності до інноваційної фахової діяльності є усвідомлення студентом-філологом особистої причетності до інноваційних освітніх процесів, бажання долучатися до них у майбутній професійній діяльності; позитивно-активне спрямування на оволодіння методикою організації педагогічних технологій, застосування її основ у педагогічній праці; прагнення до самовдосконалення, бажання досягти успіху; домінування внутрішніх мотивів над зовнішніми.

Когнітивний компонент передбачає формування системи знань майбутніх учителів-словесників.

На основі досліджень психолого-педагогічного, методичного характеру, аналізу програм навчальних дисциплін, вивчення яких є обов'язковим для студента-філолога педагогічного вищого навчального закладу, виокремимо такі найпоширеніші знання: художнього тексту,

історико-літературного процесу, літературної критики, теорії літератури, чинної програми шкільного курсу української літератури, специфіки її вивчення, поняття про урок літератури й методику його проведення, вимог до нього, класифікації типів уроків, методи, прийоми та форми навчальної діяльності, особливостей вивчення родів і жанрів літератури, етапи й принципи вивчення художнього твору, технологій його шкільного аналізу, методики організації й проведення позакласної роботи, виховних заходів з літератури; загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, школознавства, історії педагогіки; знання психолого-вікових особливостей розвитку школяра, психології виховання і навчання; психології вчителя; психології керівництва учнівським колективом; знання, що формують широкий кругозір учителя і стосуються суміжних галузей наук: філософії, логіки, соціології, історії, правознавства, мовознавства, культурології, українознавства, природознавства, етики й естетики, мистецтвознавства тощо.

До цього ж компоненту ми відносимо рівень поінформованості про інноваційні технології, який є необхідною умовою аналізу й вибору оптимальних способів розв'язання професійних завдань, і має такі показники: наявність системи наукових знань щодо закономірностей та особливостей інноваційної професійної діяльності та її складників; знання суті й специфіки інноваційних педагогічних технологій, їх видів та ознак; розуміння значення інноватики як у власній діяльності, так і в освітньому процесі.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає вміння здобувати, поповнювати й розширювати знання, організовувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу, ураховуючи інноваційні освітні технології, а також доцільно їх застосовувати; уміння організовувати міжособистісну взаємодію; здатність будувати навчальний діалог, координувати дії його учасників; стимулювати активність учнів, їхню творчість, ініціативу, підтримувати в них стійкий інтерес до художнього слова; уміння обирати оптимальні методи і прийоми навчання, форми роботи, відбирати, дозувати, композиційно будувати навчальний матеріал; проектувати цілі й завдання навчальної і виховної роботи; уміння розробляти систему викладання української літератури в залежності від змісту навчального матеріалу (добирати

шляхи аналізу художнього твору, вести діалог з твором мистецтва, співставляти художній текст з історичною добою, літературними процесами; упроваджувати інноваційні технології з урахуванням специфіки вивчення предмету; організовувати й керувати процесом діалогічної взаємодії в системах «учитель – учень», «учень – учень», «учень – автор», «учень – художній твір».

Показниками цього компоненту є сформованість умінь реалізації інноваційної діяльності; здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності вчених, методистів, учителів-новаторів.

Ознаками *особистісно-креативного компоненту* є потяг до ризику, прагнення максимально реалізувати свої можливості, здатність створювати нетрадиційні підходи до організації навчально-виховного процесу, перетворювати, удосконалювати вже напрацьовані моделі навчання чи створювати принципово нові, творчо вирішувати будь-які професійні завдання, прогнозувати результати своєї праці.

Творчі характеристики особистості вчителя становлять інноваційний потенціал педагога. Він є основною умовою інноваційної діяльності.

Цей компонент готовності майбутнього вчителя-словесника до інноваційної професійної діяльності виявляється в дивергентному мисленні, прагненні до пошуку й постановки проблем, гнучкості як здатності до продукування різноманітних ідей, оригінальності, спроможності вдосконалювати навчально-виховний процес, вирішувати навчальні завдання; відкритості до інновацій, умінні взаємодіяти в різних площинах (учні, батьки, педагогічний колектив; письменник, художній текст), гуманістичній особистій централізації, інноваційному потенціалі.

Рефлексивний компонент відображає самоаналіз, самооцінку власної праці й самого себе як суб'єкта цього процесу. Створення педагогом інноваційних освітніх технологій є також результатом аналізу особистого індивідуального стилю та результатів, отриманих у ході освоєння й застосування відомих педагогічних інновацій. Накопичення вчителем досвіду роботи з новаціями – необхідна умова для успішної реалізації інноваційної діяльності й професійного зростання загалом, проте не достатня. Лише осмислення, аналіз і перебудова цього досвіду дають можливість стати фахівцем.

Показником указанного компоненту є сформованість рефлексивної позиції, яка полягає в розвиненій здатності до самоосмислення та розуміння інших, самооцінювання себе та оточуючих і рефлексивному керівництві, тобто управлінні діяльністю учнів, зокрема емоційно-естетичного сприйняття художнього твору.

Висновки. Таким чином, готовність майбутнього вчителя-словесника до інноваційної професійної діяльності може бути сформована лише в контексті цілісності основних структурних компонентів інноваційної діяльності: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-креативного та рефлексивного. Підготовка студента-філолога до такої діяльності вимагає нових підходів до викладання у вищому навчальному закладі, що є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до ін-новаційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І.В. Гавриш ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 140 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
4. Соснюк О.П. Формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності : дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.П. Соснюк ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 199 с.
5. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : монографія / О.І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький : Видавництво С.В. Карпук, 2007. – 370 с.

УДК 372.881.161.1

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН ВУЗЕ И В ШКОЛЕ**

Чеховская О.Л.

***Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченка***

В статье рассматривается возможность использования интегрированных программ различного содержания при обучении родному и иностранному языкам в высшем учебном заведении и школе.

Ключевые слова: интеграция в педагогической науке, образовательная программа, межпредметные связи.

**МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРУВАННЯ ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН У ВУЗІ ТА В ШКОЛІ**

Чеховська О.Л.

У статті розглядається можливість використання інтегрованих програм різного змісту при навчанні рідної та іноземної мов у вищих навчальних закладах та школі.

Ключові слова: інтеграція в педагогічній науці, освітня програма, міжпредметні зв'язки.

**POSSIBILITY OF INTEGRATION OF THE RUSSIAN AND ENGLISH
LANGUAGES IN HIGH AND PRIMARY SCHOOL**

Checkovskaya O. L.

The article dwells on the problem of carrying out the different educational programs in teaching the Russian and English languages in high and primary school. Russian and English make up the basis of the approach.

Key words: integration in teaching, educational program, interdisciplinary communication.

Постановка проблемы. В настоящее время в мировой и отечественной педагогике исследователи особое внимание уделяют вопросам интеграции. Уже сегодня можно говорить о наличии интеграционно-педагогических, интеграционно-дидактических, интеграционно-методических концепций – совокупности систематизированных взглядов, идей, положений, определяющих направленность и содержание интеграционно-педагогической деятельности в той или иной сфере образования и воспитания.

Корни интеграции лежат в далеком прошлом классической педагогики и связаны с идеей межпредметных связей. В основе своей идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности объективной действительности в содержании учебного материала. Великий дидактик Ян Амос Коменский подчёркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [4, 287].

Об идее межпредметных связей говорят позднее многие педагоги. Дж. Локк считал, что в процессе обучения один предмет должен наполняться элементами другого. И. Песталоцци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов начальной школы, отмечал опасность их разрыва. «Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [5, 416].

Отдельные идеи совершенствования обучения и воспитания с позиции межпредметных связей и интеграции в обучении рассматривались в трудах известных педагогов-классиков (Я. Коменский, Д. Локк, И. Песталоцци, К. Ушинский); в работах современных дидактов И. Зверева, В. Максимовой, М. Скаткина; учёных-психологов Е. Кабановой-Меллер, Н. Талызиной, Ю. Самарина, Г. Вергелиса; учёных-методистов М. Львова, В. Горецкого, Н. Светловской, Ю. Колягина, Г. Приступны др.

Современные российские ученые также исследуют проблему интеграции, ее методические возможности. Здесь необходимо отметить тщательный анализ теории интеграции образования А. Данилюка [2]. Исследование проводилось на базе Ростовского педагогического университета (1994–1995 гг.).

Педагоги и методисты Приднестровья в своих научных работах довольно часто опираются на опыт российских ученых.

Несмотря на отсутствие единого понимания сущности интеграции в педагогической науке, полагаем, что интеграция возможна и достаточно перспективна для применения на практике в учебных заведениях Приднестровья. В данном случае речь идет об интеграции уроков родного (русского) с уроками иностранного языка.

Цель нашей работы – показать, как на практике можно осуществить интегрированные программы различного содержания. Поставленная цель исследования требует решения следующих **задач**:

- 1) изучить имеющуюся психолого-педагогическую, лингвометодическую литературу по исследуемой проблеме;
- 2) выявить сущность понятия «интеграция обучения»;
- 3) отобрать учебный материал для интегрирования.

Изложение основного материала.

Интеграция (от лат. *integer* – целый) обозначает восстановление, восполнение, объединение частей в целое [3, 176]. Интегрированный подход в образовании исходит из всеобщей объективной целостности мира и предполагает: целостность формируемой личности школьника; единство жизнедеятельности человека и его образования; взаимосвязь наследственных, социальных и педагогических факторов; целостность научно-педагогического знания; целостность педагогического воздействия; единство процессов развития, воспитания и обучения; целостность процесса обучения (взаимообусловленность его компонентов, взаимосвязь процессов преподавания и обучения, единство содержательной и процессуальной сторон обучения, межпредметные связи, взаимозависимость учебной и внеучебной деятельности); взаимообусловленность теоретической и практической деятельности человека; единство образования и самообразования [6].

Наиболее распространенными в настоящее время являются интегрированные программы разных модификаций:

- расширенная междисциплинарная программа;
- связующая программа;
- последовательная программа [7].

Расширенная междисциплинарная программа – продукт комбинации нескольких предметов в одно целое и на их базисе создание новой дисциплины. Для примера можно привести предмет «Социальные науки», который включает историю, географию, социологию, правоведение, антропологию, или предмет «Филология», включающий литературу на изучаемых языках, сами языки – родной, государственный (или официальный), иностранный.

Связующая программа является тоже продуктом слияния нескольких учебных дисциплин в одну, но построена она на основе системообразующего предмета. Связующей программой можно считать такие учебные предметы, как родной (или русский) язык, литература и иностранный. Интеграция таких учебных дисциплин, как родной язык и иностранный, представляется перспективными, так как:

- учебные дисциплины дополняют друг друга, а не конкурируют между собой,

- ставят перед собой общие цели обучения: формировать коммуникативную речевую компетентность учащихся на родном и неродном языках;

- используют общие приемы и методы обучения, обучают всем четырем видам речевой деятельности;

- совершенствуют знания по отдельным языкам и развивают их навыки устного общения;

- развивают лингвистическое чутье, умение сопоставлять отдельные элементы в языках разных типов;

- не требуют дополнительных учебных часов.

Чтобы успешно осуществлять обучение, необходим тщательный отбор, перераспределение и систематизация учебного материала с учетом его активности, информативности, познавательности, потребности и возможностей обучающихся.

Последовательная программа построена на логических принципах. В ней одна тема логически следует за другой. Например, изучая историю города, сначала знакомятся с экономическими проблемами, потом с географическими, историческими, экологическими, культурными ценностями. Представляется, что данная программа была бы более полной, если бы автор включил в нее и проблемы топонимии.

мические – название гор, рек, холмов, рощ, а так же названия улиц и площадей города.

Разные типы программ можно применять в разных формах и на разных ступенях образования.

Так, в Приднестровском государственном университете на факультете педагогики и психологии есть отделение «Учитель начальных классов» с дополнительной специальностью «Иностранный язык». Это дает возможность преподавать английский язык, опираясь на знания студентов по родному языку. Родной язык представляет собой основу, по которой выстраивается обучение иностранному языку (тип связующей программы). Работа построено по типу последовательности: материал по родному языку немного опережает теоретический материал по иностранному языку. Например, сегодня студенты слушают лекцию «Части речи как особые лексико-грамматические разряды слов в русском языке», а завтра – «Системность частей речи в грамматике английского языка». И в той и в другой лекции регулярно используется прием межпредметных связей, настраивающий студентов на дальнейшее восприятие учебного материала и понимание системности языка как объекта изучения. Кроме того, такой подход позволяет ознакомить студентов с культурными ценностями, как родной страны, так и страны изучаемого иностранного языка, раскрыть специфику менталитета народа, его речевой этикет.

Такой подход представляется эффективным, экономичным и облегчает усвоение экстралингвистических и лингвистических категорий неродного языка.

В школе также возможно построение связующих и последовательных программ. Для осуществления этого проекта необходимо переосмыслить процесс изучения языков, сущность обучения и его основные характеристики.

Действующий ныне процесс обучения представляет собой частую сумму знаний, разноплановых и разнозначных, подчас не систематизированных. Мы полагаем, что необходимо отобрать такой учебный материал для интегрированных уроков русского и английского языков, который поможет сформировать коммуникативную и речевую компетентности у учащихся начальных классов, студент им доступен

по содержанию, воздействует на их эмоциональную сферу и одновременно будет характеризовать явление действительности с позиций разных наук. Поэтому обучение должно представлять собой систему, где преподавание родного и иностранного языков планируется и реализуется однонаправленно с точки зрения:

- систематизации материала внутри каждой дисциплины;
- компрессии и одновременного расширения объема материала на интегрированных уроках;
- целесообразного использования различных методов и приемов подачи интегрированного учебного материала.

Покажем это на примере интеграции родного и иностранного языков. Изучая на уроке стихотворения А. Пушкина об осени, например,

«Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день,
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась.
Ложился на поля туман,
Гусей крикливых караван
Тянулся к югу: приближалась
Довольно скучная пора;
Стоял ноябрь уж у двора»,

учитель обращает внимание учащихся на содержательную сторону произведения, затем выявляет художественно-выразительные средства языка – метафоры, эпитеты, сравнения; составляется поэтический словарь. На уроке русского языка продолжается работа сданным текстом. Выполняются языковые (лексические, грамматические) и речевые задания. Особое внимание следует обратить на цветовую лексику, создающую осеннюю языковую палитру. Потом предлагается написать мини-сочинение на тему «Золотая осень», используя поэтическую лексику. Подобная работа проводится и на уроках английского языка. На уроках иностранного тоже предлагается текст об осени.

Предварительно проводится семантическая работа: выявляются значения слов разными способами семантизации (перевод на родной язык, толкование значения, подбор синонимов и пр.

После десемантизации текста предлагается составление словосочетаний и предложений с данной лексикой, а затем – описание золотой осени. Можно предложить и сравнение двух произведений в плане выявления в них характерных признаков осени; можно использовать и прием перевода с русского языка на английский своего сочинение об осени.

Так, в сознании учащихся закрепляется определенный стереотип, и тем самым мы способствуем формированию билингвизма (или полилингвизма).

На всех этих уроках можно использовать музыку (например, «Времена года» П. Чайковского); осенние картины известных художников (И. Левитан «Золотая осень»), картины приднестровских художников; составление осенних букетов и пр.

В настоящее время нет ещё разработанных программ, учебников, методических рекомендаций, а интегративный подход в обучении становится все более актуальными востребованным.

Выводы. Проанализировав лингвометодическую литературу по проблеме интеграции, мы пришли к выводу о её значимости в педагогической практике. Процесс интеграции представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового целого «монолита» знаний [1, 48].

На сегодняшний день в методической науке нет единого понимания процесса интеграции. Существует много точек зрения по определению понятия *интеграция* в педагогической науке. Поэтому можно сказать, что перед педагогами-практиками стоит множество вопросов, требующих решения.

Интегративный подход в обучении становится все более актуальными востребованным. Актуальной задачей в настоящее время является составление четких программ, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, которые отражали бы разный уровень ин-

теграции, характеризующий степень взаимопроникновения различных областей науки, культуры.

Результаты исследования позволяют сделать вполне определенные выводы о возможности и эффективности интегрированного подхода к изучению двух и более языков. Будет предложена авторская образовательная программа, которая поможет учителям разобраться в специфике интегрированного обучения языкам в младших классах. Это будет способствовать совершенствованию коммуникативно-речевых навыков, развивать логику языка и лингвистическую компетентность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 48–51.
2. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – 440 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. 2-е изд., стер./ Г.М. Коджаспирова. – М., 2005. –176 с.
4. Коменский Я.А. Избранные сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиздат, 1955. –652 с.
5. Коменский Я.А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
6. Логинова Е.А. Обучение одаренных школьников на основе реализации интегрированного подхода/ Е.А. Логинова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. –№ 3.[Электронный ресурс] – Режим доступа к журналу: http://www.science-education.ru/number_2007_03.html.
7. Blum A. The development of an Integrated ScienceCurriculum. Information Scheme / A.Blum // Science Education -1981. Vol. 3. – p. 1 – 15.

УДК 371.133:372.4

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯКІСНОЇ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Шаповал Ю.Д.

*Балаклійська філія Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Стаття присвячена питанням створення необхідних умов для формування готовності майбутніх викладачів до реалізації основних положень особистісно орієнтованої парадигми в практиці роботи. Виділено основні професійно значущі якості та педагогічні цінності особистісно орієнтованого педагога. Схарактеризовано механізм організації професійної підготовки вчителя та сформульовано поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до реалізації особистісно орієнтованого навчання».

Ключові слова: готовність, особистісно орієнтоване середовище, особистість, умови.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАЧЕСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Шаповал Ю.Д.

Статья посвящена вопросам формулирования необходимых условий для формирования готовности будущих преподавателей к реализации основных положений личностно ориентированной парадигмы в практической работе. Выделены основные профессионально значимые качества и педагогические ценности личностно ориентированного пе-

дагога. Охарактеризованновий механизм организации профессиональной подготовки учителя. Сформулировано понятие «готовность будущего учителя начальных классов к реализации личностно ориентированного обучения».

Ключевые слова: готовность, личностно ориентированная среда, личность, условие.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE QUALITATIVE PERSON
ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE PRIMARY-
SCHOOL TEACHER IN A PEDAGOGICAL HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Shapoval Y. D.

The article is devoted to the formulation of the necessary conditions for the formation of future teachers' readiness to the implementation of the basic points of a person oriented paradigm in practice. The main professionally important qualities and pedagogical values of a person-oriented teacher are determined. A new way of training teachers is described. The concept of "readiness of a future primary-school teacher to the realization of person oriented teaching" is formulated.

Key words: readiness, person oriented environment, a person, a condition.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку національної системи освіти в концептуальних підходах до її розбудови все виразніше стверджуються цінності гуманістичної педагогіки. Аналіз наукових праць доводить, що сьогодні науковцями приділяється значна увага вирішенню питань, пов'язаних із виявленням теоретико-методологічних і методичних засад особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Веселова, В. Киричук, С. Кульневич, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, І. Якиманська та інші).

Із початку 90-х років XX ст. отримала розвиток *ідея гуманізації* професійної підготовки вчителів (Ш. Амонашвілі, В. Луговий

Г. Балл, Ю. Мальований, В. Загвязинський, Є. Бондаревська, В. Мареев, С. Сисоева, О. Пехота, Г. Скок), результатом якої стала готовність не тільки вирішувати вузькопрофільні завдання, а й бути суб'єктом освітнього процесу.

Проте, на нашу думку, недостатня увага приділяється ідеї особистісної орієнтації професійної підготовки самого вчителя. Тому, на наш погляд, ідея особистісної орієнтації професійної підготовки вчителя стає дедалі актуальнішою.

Метою нашої статті є виявлення особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів.

У психолого-педагогічному аспекті провідну ідею гуманізації професійної підготовки Г. Балл визначає як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію його розвитку. Ми погоджуємося з автором у тому, що при організації гуманістичної, особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя слід також враховувати ціннісно-мотиваційну домінанту, характерну для професії педагога, що виражається у прагненні до здійснення педагогічної комунікації [1].

Утвердження студента в ролі суб'єкта навчального процесу як активного, свідомого, небайдужого його учасника є ключовим у розумінні педагогічної сутності гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Саме це положення, на нашу думку, є одним із головних у теорії особистісно орієнтованого навчання.

Найбільш суттєвою ознакою гуманної професійно-педагогічної діяльності є її спрямованість на іншу людину. Вважаємо, що основою підготовки вчителя до роботи в особистісно орієнтованому освітньому середовищі повинна стати спрямованість усього навчально-виховного процесу в стінах педагогічного вищого навчального закладу на особистість студента як передумова його майбутньої орієнтації на розвиток особистості учня. Отже, розглядатимемо особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутнього вчителя як педагогічну умову його підготовки до особистісно орієнтованого навчання учнів.

Призначення особистісно орієнтованих технологій у педагогічному вищому навчальному закладі, на думку О. Пехоти, полягає в тому,

щоб підтримувати та розвивати природні якості студента, зокрема індивідуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості [4].

На нашу думку, особистісно орієнтована технологія як змістова техніка реалізації навчального процесу є поетапним засвоєнням студентами знань, умінь і навичок розвитку особистості учня та відображає відповідну систему педагогічних поглядів на процес її розробки та реалізації кінцевої мети.

Основною процесуальною характеристикою професійної підготовки вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання, на думку В. Серикова, є *навчальна ситуація*. Але реалізувати її під час навчання можливо лише при дотриманні певних дидактичних умов:

1. Викладач повинен достатньо коректно уявляти мету і призначення педагогічних моделей (ситуацій) у процесі навчання.
2. Педагогічна задача повинна відповідати ідеям особистісно орієнтованої педагогіки, тобто актуалізувати особистісні функції студента.
3. Необхідний постійний тренінг професійних дій, пов'язаних із реалізацією особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя [5].

У професійну підготовку майбутнього вчителя щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання повинна ввійти також система формування особистих і професійних якостей учителя.

У деяких останніх дослідженнях із проблем гуманізації педагогічної підготовки вчителя (Г. Балл, Є. Барбіна, І. Бех, С. Гончаренко, Н. Демяненко, І. Зязюн, Ю. Мальований, В. Пікельна, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва та інші) перераховуються ті якості, які необхідно розвивати у майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: емпатію, толерантність, прагнення до емоційної підтримки, спроможність обґрунтувати свої вчинки, виділити мотиви своєї діяльності, рефлексію.

Є. Бондаревська визначає основні *педагогічні цінності*, які потрібно сформулювати у майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, направленої на особистісно орієнтоване навчання:

людські – дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального та психологічного захисту особистості, допомоги, підтримки індивідуальності, творчого потенціалу;

духовні – сукупний педагогічний досвід людства, що знайшов відображення в педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення;

практичні – способи практичної діяльності, що перевірені практикою, педагогічні технології;

особистісні – педагогічні здібності, індивідуальні характеристики особистості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу й особистої життєвості [2].

Особистісна цінність у розвиненій формі має виступати самоцінністю. Система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості. Більше того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, за якого можливе їх розгортання в реальній життєдіяльності. Учень в особистісно орієнтованому навчальному процесі виступає як суб'єкт саморозвитку і різноманітної діяльності. Тому вчитель повинен навчитись стимулювати активність учнів, «надихати» їх, учити самостійно висувати ідеї, відстоювати власну думку та виступати рівноправними партнерами в спілкуванні.

Професійна підготовка вчителя, організована на основі особистісної парадигми, актуалізує ще одне з головних джерел особистісної ситуації – особистісний потенціал самого педагога. Якщо особистість, на становлення якої орієнтується нова педагогічна парадигма, – це інтеріоризована свобода, то конструювання тієї реальності, яка при цьому повинна бути інтеріоризована, і складає призначення педагога. Ми погоджуємося з В. Серіковим, що при цьому і сам викладач повинен стати носієм свободи: подолати зовнішню заданість, імперативність, канонізм, ритуальність своєї професійної поведінки і образу життя в цілому [5].

Механізм організації фахової підготовки вчителя вимагає від викладача вищого навчального педагогічного закладу таких дій: рефлексії в своєму життєвому досвіді власне педагогічних елементів; утвердження у власній діяльності та поведінці переваги тих цінностей, до яких

він залучає своїх студентів; критичну оцінку і переоцінку власних цінностей як способу спонукування студентів до аналогічних дій; прийняття інших точок зору і світоглядів; самоутвердження особистості педагога через власне залучення до цінностей і досвіду студентів.

Слід зазначити, що в процесі предметної діяльності і спілкування змінюються мисленнєві функції педагога. Якщо при організації традиційного навчання функцією спілкування виступає організація діяльності, то в педагогічній ситуації особистісно орієнтованого навчання часто навпаки – предметна діяльність покликана сприяти спілкуванню. Рольове спілкування змінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, емпатійністю, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації.

Продуктивні, творчі форми організації навчального процесу (діалог, полілог, створення «ситуації успіху», драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, групова робота, індивідуальні завдання, творчі роботи, проекти, проблемні заняття) створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження і радості від власного успіху, задоволення від відчуття «бути почутим», стимулювання творчості та неоднозначності.

Переважно внутрішній контроль за процесом навчальної діяльності з боку самого студента забезпечує ефективність особистісно орієнтованої професійної підготовки. Особисті досягнення студента визначаються, оцінюються і коригуються в ретроспективі з огляду на особистісну орієнтацію навчального процесу.

Результатом такої підготовки є педагог, націлений на розвиток і самореалізацію кожного учасника навчального процесу.

Вважаємо, що специфіка підготовки вчителя початкових класів до реалізації особистісно орієнтованого навчання повинна врахову-

ватись як у його загальнопедагогічній, так і в предметно-методичній підготовці.

Предметно-методична підготовка – складова професійної підготовки вчителя, визначена В. Луговим як знання предмету і способів його засвоєння учнями. Її основою є сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість учителя – методичну готовність. До функціональних компонентів системи методичної підготовки автор відносить функції управління навчально-методичною діяльністю студента: цілепокладальну, мотиваційну, операційну, контрольну-коригувальну [3].

Узагальнення сказаного дає підстави для **висновку** про те, що майбутній учитель початкових класів буде готовий до реалізації особистісно орієнтованого навчання, якщо:

- сприймає мету розвитку особистості дитини в процесі навчання як соціально і професійно значущу;

- його методологічними поглядами є особистісно орієнтована парадигма, логіка якої потребує будувати навчальний процес у напрямку «від дитини» (обирати зміст, методи, форми навчання, спираючись на природну схильність учнів до пізнання, актуалізувати їхні потреби, інтереси, суб'єктний досвід задля їх самореалізації);

- володіє новими підходами до відбору та структурування змісту сучасної початкової освіти;

- уміє забезпечити процес культурного та духовного самовизначення учня (відчуття дитини людиною, громадянином, особистістю, що творить власне життя, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності) засобами, методами, формами початкової освіти.

Українські педагоги – науковці та практики – розглядають особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх учителів усіх спеціальностей як найважливішу умову розбудови загальної середньої освіти на засадах гуманістичної педагогіки. Тому до **першочергових завдань модернізації національної педагогічної освіти**, які потрібно вирішити в найближчий час, учені відносять необхідність розробки, теоретичного обґрунтування й експериментальної апробації технології підготовки майбутніх учителів до проведення особистісно орієнтованого уроку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии/ Г.А.Балл. – К., Донецк, 1993. – 231 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. / В.І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
4. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.[За заг. ред. О.М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем/ В.В. Сериков. – М. : ИК «Логос», 1999. – 72 с.

УДК 378.6.091.279.7:37

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Щебликіна Т.А.

Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди

У статті визначено сутність акмеологічного підходу. Розкрито його значення як методологічної основи для дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів.

Ключові слова: моніторинг, навчальні досягнення, акмеологічний підхід, майбутній учитель.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ
ДОСТИЖЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ
АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Щеблыкина Т.А.

В статье определена сущность акмеологического подхода. Раскрыто его значение как методологической основы для исследования проблемы мониторинга учебных достижений будущих учителей.

Ключевые слова: мониторинг, учебные достижения, акмеологический подход, будущий учитель.

**RESEARCH OF MONITORING OF FUTURE TEACHERS'
ACADEMIC ACHIEVEMENTS BASED ON ACMEOLOGICAL
APPROACH SCHEBLYKINA T.A.**

The article defines the essence of acmeological approach. Its significance as a methodological basis for the research of the problem of monitoring of future teachers' academic achievements has been revealed.

Key words: monitoring, educational achievements, acmeological approach, a future teacher.

Актуальність теми дослідження. Одним із основних показників якості роботи вищого педагогічного навчального закладу є рівень навчальних досягнень студентів. Тому розробка та впровадження на практиці ефективної системи моніторингу цих досягнень є актуальною потребою сьогодення. Причому в сучасних умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти моніторингові засоби мають забезпечити не тільки оптимізацію процесу навчання у вищій школі, але й сприяти особистісному зростанню кожного майбутнього вчителя, формуванню в нього потреби із самореалізації та професійно-особистісному самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як встановлено, в науковій літературі висвітлено такі аспекти проблеми організації моніторингової діяльності в системі освіти: теоретико-методологічні засади організації освітнього моніторингу в навчальному закладі (А. Белкін, В. Горб, О. Ляшенко, О. Майоров, С. Шишова та інші), структура та

зміст освітнього моніторингу як системи та як динамічного процесу (А. Белкін, І. Маслікова, В. Приходько, С. Сіліна та інші); класифікації різних видів моніторингу (Т. Бенькович, В. Кальней, О. Пліско та інші). Слід зазначити, що сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають враховуватися під час проведення моніторингу якості педагогічної освіти, відображено у працях О. Абдулліної, І. Бежа, А. Богуш, В. Гриньової, І. Ісаєва, Н. Кічук, О. Савченко, В. Сластьоніна, О. Щербакова та інших. Однак, незважаючи на вагомий внесок науковців у вивчення різних питань моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ, теоретичний і практичний стан розробленості цієї проблеми не відповідає сучасним вимогам, що зумовлює необхідність упродовження її дослідження.

У свою чергу, зростання значущості вищевказаного моніторингу у визначенні динаміки професійних та особистісних змін кожного студента як суб'єкта навчання у вищій школі вимагає не тільки внесення суттєвих змін до організації та змісту моніторингових процедур, але й визначення для них принципово нових ціннісних пріоритетів, зумовлених необхідністю створення оптимальних умов для самореалізації кожного учасника навчального процесу. Це дозволяє зробити висновок про те, що в методологічній базі дослідження окресленої проблеми чільне місце має зайняти акмеологічний підхід.

Отже, метою статті є розкриття суті та значення акмеологічного підходу як методологічної основи дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ.

Як встановлено, у наукових працях пропонуються різні підходи до визначення понять «моніторинг» і «навчальні досягнення», тож як наслідок – і до розкриття суті моніторингу навчальних досягнень. Докладно не зупиняючись на висвітленні результатів проведеного аналізу, відзначимо, що в статті під моніторингом навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ розуміємо педагогічно доцільну систему організації збору, опрацювання, аналізу й інтерпретування інформації про засвоєння ними визначених знань, умінь, ключових і професійних компетентностей, сформованості емоційно-ціннісних ставлень і досвіду творчої діяльності. Слід також відзначити, що інтегративним

показником стану навчальних досягнень студента є динаміка його особистісних змін у напрямку досягнення акме.

Аналіз наукової й довідкової літератури засвідчує, що поняття «акме» трактується вченими неоднозначно, зокрема як:

- «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих показників в її діяльності та творчості» [4, 17];
- «вершина, пік, оптимум, удосконалення самої людини та всіх її макрохарактеристик, зв'язків і відносин» [1];
- результат досягнення людиною вершини власного розвитку або максимальне вдосконалення певної діяльності [7, 18].

Науковці (К. Абульханова, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев) також підкреслюють, що акме як багатомірний стан людини дозволяє в кожний конкретний момент часу чітко визначити, якою мірою вона самореалізувалась у різних сферах свого життя: як громадянин, як професіонал, як сім'янин тощо. Водночас цей феномен не можна сприймати як деяку статичну величину, адже йому притаманні значна варіативність і змінність, тобто цей стан досягається й проявляється тільки в конкретних умовах і ситуаціях [1].

Як зазначає О. Бодальов, досягнення піку розвитку індивідом у прояві різних його «іпостасей» має свої специфічні змістовні характеристики та форми вираження. Причому зазвичай досягнення людиною піків у різних проявах своєї природної та суспільної істоти не збігається між собою в часі. Автор також наголошує, що на шляху досягнення акме в людини розвиваються різні здібності, які допомагають їй ставати успішною у різних видах діяльності, задовольняти власні домагання. У свою чергу, це забезпечує перебудову структури особистості.

Відомий учений також попереджає про неприпустимість спрощення суті багатоаспектного процесу «підйому» людини до акме, адже зовнішні умови та ступінь її активності в цьому процесі значною мірою впливають на досягнутий результат. Тому якщо повною мірою не використовувати можливості чутливих періодів у розвитку людини, пік її досягнень буде набагато нижчим, ніж він міг бути за умови цілеспрямованого використання педагогами цих можливостей [3].

Погоджуючись із думкою науковців про те, що досягнення людиною акме виявляється в наближенні нею до «піку» свого розвитку в житті чи в окремих його сферах, уважаємо за необхідне відзначити, що такий пік є певною мірою умовною конструкцією, бо в реальному житті людина не може дійти до межі своєї можливостей, адже навіть за сприятливих умов вона використовує тільки їхню незначну частину.

Крім того, важливо враховувати, що особистий потенціал у процесі різних видів діяльності не тільки розкривається, але й формується. Як відомо, іноді страшні події в житті людини спонукають її розвивати ті здібності, які при звичайних умовах не були б реалізовані в такій мірі. Приклади з реального життя доводять, що втрачаючи зір, у людини зазвичай загострюється слух, підвищуються можливості отримання інформації про навколишній світ за допомогою дотику. А деякі люди, які не мають рук, можуть за допомогою ніг виконувати ті операції, що інші зазвичай роблять тільки руками. Наприклад, один американець, народжений без верхніх кінцівок, не тільки повністю обслуговує себе в побуті, але й уміє водити автомобіль і грати на роялі.

Тому вважаємо, що поняття «акме» визначає не попередньо визначений максимум розвитку людини, а загальний вектор її саморозвитку та педагогічного впливу, спрямований на формування продуктивної Я-концепції та забезпечення найбільш повної самореалізації особистості в різних сферах життєдіяльності.

У свою чергу, уточнення значення поняття «акме» дозволяє перейти до визначення терміну «акмеологічний підхід». Так, К. Абульханова, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев стверджують, що сутність цього підходу виявляється у здійсненні «комплексного дослідження та оновлення цілісності суб'єкта», що проходить ступінь зрілості, коли всі його характеристики (індивідні, особистісні, суб'єктно-діяльнісні тощо) вивчаються в комплексі, в усіх взаємозв'язках і взаємозалежностях, бо тільки в такому випадку можна сприяти людині в досягненні вищих рівнів свого розвитку. Крім того, автори наукової праці підкреслюють, що акмеологічний підхід передбачає цілісність та інтеграцію не тільки дослідних, але й діяльнісних, розвивальних моделей, алгоритмів і технологій [1].

За В. Максимовою, інтегральним показником результативності впровадження акмеологічного підходу в освітній процес є досягнення його суб'єктами стану зрілості, причому процес цілісного розвитку особистості відображається в сукупності інваріантних показників за різними видами зрілості: дидактичний – навченість, психологічний – мотивація й розвиток пізнавальних процесів і творчих здібностей; валеологічний – стан здоров'я; соціально-педагогічний – духовно-моральні та соціально-ціннісні орієнтації особистості тощо [6, 18].

На думку С. Бегідової та С. Хазової, акмеологічний підхід є системою принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми та завдання. Таким чином, упровадження акмеологічного підходу в професійну педагогічну освіту виявляється у спрямованості впливів викладачів на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів, їхньої професійної мотивації та мотивації досягнення успіху в діяльності, що вимагає створення відповідних умов для опанування ними сучасних методик і технологій навчання, виховання, самовиховання й саморозвитку, забезпечення формування в них загальної акміолого-орієнтованої професійної позиції [2]. Аналогічні думки висловлює і Г. Данилова, яка вважає, що реалізація акмеологічного підходу до процесу навчання виявляється у забезпеченні формування в його учасників акмеологічної життєвої позиції людини, що передусім відтворюється в її загальній спрямованості на самоактуалізацію, саморозвиток, самовиховання і самовдосконалення в компетентісному, особистісному й морально-духовному напрямках [5].

Висновки. Отже, реалізація моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ на засадах акмеологічного підходу передбачає обов'язкове включення в цю процедуру акмеологічного складника, спрямованого на відстеження, збирання та переробку інформації про динаміку професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів. У подальшому дослідженні передбачається розробити та теоретично обґрунтувати модель проведення моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология: проблемы и практики / [К.А. Абульханова, . А. Бодалев, А.А. Деркач и др.]. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://akmeolog.narod.ru/kus.html#1>.
2. Бегидова С.Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова.
3. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/686/begidova2008_3.pdf
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.
5. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
6. Данилова Г. Професіоналізм педагога на порозі третього тисячоліття / Г. Данилова // Імідж сучасного вчителя. – 2002. – № 10. – С. 3–5.
7. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 3–16.
8. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования : акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – Спб. : Питер, 2004. – 464 с.

НАШІ АВТОРИ

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки.

Андрієвська Віта Петрівна – викладач історії Вінницького кооперативного інституту, аспірантка Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

Бившева Тамара Федорівна – викладач-методист Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Буткалюк Галина Василівна – аспірантка кафедри «Методика навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти» інституту історичної освіти Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

Васьков Юрій Вадимович – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри Теорії і методики фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Гайдук Катерина Віталіївна – кандидат сільськогосподарських наук, викладач біології, хімії, екології Красноградського коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Головко Маргарита Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Головко Сергій Георгійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії Української державної академії залізничного транспорту.

Голозубова Олена Вікторівна – старший викладач Балаклійської філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Гончаренко Наталія Олександрівна – заступник директора з науково-методичної роботи Відокремленого підрозділу «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

Гур'єва Яніна Володимирівна – викладач кафедри культурологічних дисциплін і образотворчого мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Данильченко Світлана Володимирівна – директор КВНЗ «Макіївське педагогічне училище».

Дзензелюк Дмитро Олексійович – старший викладач кафедри фізичного виховання Житомирського національного агроекологічного університету.

Івах Світлана Михайлівна – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Капустін І.В. – завідувач Центру моніторингу якості освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

Ким В'ячеслав Русланович – викладач Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

Коваленко Сергій Вікторович – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Комарова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедри педагогіки дитинства і сім'ї, декан факультета педагогіки і психології дитинства УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова».

Конончук Віта Сергіївна – студентка Інституту природничо-географічної освіти та екології Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова.

Коржавих Іраїда Миколаївна – викладач-методист кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Кравцова Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри російської мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Крошка Світлана Андріївна – Викладач фізичного виховання Відокремленого підрозділу «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

Кузнецова Олена Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3 національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Манойло Ірина Семенівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Маньгора Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри теорії та історії держави і права Інституту політології та права Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ).

Нечепоренко Максим Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Одарченко Вероніка Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Паласевич Ірина Львівна – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Проценко Олеся Василівна – канд. філол. наук, асистент, Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ремзі Ірина Владленівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Савченко Людмила Леонідівна – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Сизоненко Ірина Євгеніївна – студентка Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Титаренко Валентина Іванівна – викладач КВНЗ «Макіївське педагогічне училище».

Упатова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, керівник навчально-наукового центру Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Федорович Анна Василівна – канд. пед. наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Халімон Наталія Миколаївна – директор Ковчинської ЗОШ І-ІІІ ступенів імені Л.П. Деполович Куликівської районної ради Чернігівської області, вчитель-методист, Відмінник освіти України.

Цибульська Лідія Іванівна – асистент кафедри української літератури Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чеховская Олеся Леонидовна – аспірант Придністровського державного університету ім. Т.Г. Шевченко.

Шаповал Юлія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, викладач Балаклійської філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Щебликіна Таміла Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Юришева Лідія Вікторівна – Викладач-методист кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ясева Наталія Юрьевна – старший преподаватель кафедри педагогіки дитинства і сім'ї УО «Могилевський державний університет імені А.А. Кулешова».

Наукове видання

«НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ»

Випуск XXXIV

Збірник наукових праць
Українською, російською та англійською мовами

Підписано до друку 25.02.2014 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 16,74. Обл. вид. арк. 14,98.

Тираж 300 прим. Замовлення № 54
Ціна договірна

61077, м. Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Віддруковано в друкарні № 18 ПЗ.
61052, м. Харків, вул. Червоноармійська, 7, тел. 724-23-70
Свідоцтво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001 р.